



**Universidade de  
Aveiro**  
2015

Departamento de Educação

**Ana Rita Amaro da  
Silva**

**Sensibilização à diversidade cultural e  
promoção de comportamentos sustentáveis no  
pré-escolar**





**Universidade de  
Aveiro**  
2015

Departamento de Educação

**Ana Rita Amaro da  
Silva**

**Sensibilização à diversidade cultural e  
promoção de comportamentos sustentáveis no  
pré-escolar**

Relatório de estágio apresentado à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico, realizada sob a orientação científica da Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins, Professora Auxiliar do Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa da Universidade de Aveiro.



## **o júri**

Presidente

**Prof. Doutora Maria Gabriela Correia de Castro Portugal**  
Professora Associada da Universidade de Aveiro.

**Prof. Doutora Sara Joana Faustino Malaquias Pereira**

Educadora de infância de Quadro do Agrupamento de Escolas de Santa Cruz da Trapa  
(arguente).

**Prof. Doutora Filomena Rosinda de Oliveira Martins**

Professora Auxiliar da Universidade de Aveiro (orientadora).



## **agradecimentos**

A vida é repleta de desafios. Aquilo que sou e a concretização deste Relatório de Estágio representam a conquista de vários desafios para os quais contribuíram várias pessoas com quem me cruzei ao longo da vida. Nesse sentido agradeço:

À Professora Doutora Filomena Martins, minha orientadora, por todo o seu apoio, disponibilidade, pelo saber que transmitiu, pelas opiniões e críticas e total colaboração no solucionar de dúvidas e problemas que fizeram crescer/desenvolver os meus conhecimentos.

À Educadora Laura Abade, orientadora cooperante, pela total disponibilidade e colaboração, bem como, pelas palavras de orientação e apoio nos momentos mais críticos.

À minha colega e amiga, Bárbara Amorim, pela entreaajuda e pelo empenhamento nos trabalhos diários que tornaram possível a realização deste trabalho.

À minha família agradeço pelo apoio e pelos valores que sempre me transmitiram e que me levaram ao culminar do que sou e aonde estou. Destaco especialmente com um grande agradecimento: à minha Mãe pelo apoio, amor e pelo estímulo contínuo de cada dia ser mais e melhor naquilo que faço; ao meu Pai pelo apoio, amor e paciência incondicionais e pelo sentido crítico realista e de responsabilidade que incute; ao meu irmão pelo amor e amizade e por me ter presenteado com a maior alegria que tive este ano, a minha sobrinha Bianca.

Aos meus amigos que partilharam comigo o dia-a-dia durante esta aventura, pelo companheirismo, força e apoio em certos momentos difíceis. Agradeço, especialmente, aos que partilharam comigo as manhãs e tardes de estudo passadas no café e ao meu amigo e colega de trabalho, João, pela compreensão dos atrasos e folgas pedidas para a realização deste relatório.

**palavras-chave**

Diversidade cultural, educação intercultural, desenvolvimento sustentável, cidadania planetária.

**resumo**

Vivendo numa época marcada pela globalização e pelas migrações, podemos afirmar que as sociedades de hoje em dia caracterizam-se como multiculturais. O estilo de vida nas sociedades contemporâneas tem vindo a sofrer transformações, influenciadas pelos desenvolvimentos científicos e tecnológicos. Como nunca antes, a humanidade atravessa uma crise ambiental, reflexo dos valores, condutas e estilos de vida coletivos e que, por isso, constitui também uma crise cultural. Essa crise apresenta-se como um dos grandes desafios globais da humanidade e necessita de soluções educacionais que se configurem em mudanças de hábitos, valores, condutas e modos de vida. Neste sentido, a escola assume um papel fundamental na promoção de valores de abertura, justiça social e respeito pelo Outro e pelo ambiente.

O presente trabalho pretende compreender de que forma podemos sensibilizar crianças, em idade pré-escolar, para a diversidade cultural através de uma educação para o desenvolvimento sustentável. Desta forma, este estudo, realizado a partir de um projeto de intervenção com um grupo de educação pré-escolar, teve como principais objetivos compreender modos de sensibilização à diversidade cultural, aliados à promoção de comportamentos sustentáveis nos primeiros anos de escolaridade e avaliar as potencialidades educativas de atividades de promoção da diversidade cultural no âmbito da educação para o desenvolvimento sustentável.

Seguindo uma perspetiva de investigação-ação, para a concretização deste estudo, foi elaborado um projeto de intervenção com um grupo de crianças do pré-escolar, com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos, que teve como grande enfoque atividades de sensibilização à diversidade cultural, aliando modos de vida de diferentes povos à promoção de comportamentos sustentáveis. Neste âmbito, os dados recolhidos consistiram principalmente em (transcrições das) interações videogravadas das crianças efetuadas durante as sessões do projeto, tendo estas sido alvo de uma análise de conteúdo.

A análise dos dados permitiu concluir que as atividades realizadas envolveram de forma positiva as crianças, desenvolvendo atitudes de abertura e respeito pelo Outro e pelo ambiente, sendo perceptível uma evolução e aquisição de novos conhecimentos relativos a outras culturas e da valorização de comportamentos sustentáveis.



**keywords**

Cultural diversity, intercultural education, sustainable development, global citizenship.

**abstract**

Living in an age marked by globalization and migrations, we can say that societies of today are characterized as multicultural. The lifestyle in contemporary societies have been undergoing transformations, influenced by scientific and technological developments. As never before, humanity goes through an environmental crisis, reflecting the values, behaviours and collective lifestyles and therefore also a cultural crisis. This crisis presents itself as one of the great global challenges of humanity and requires educational solutions that configure changes in habits, values, behaviours and lifestyles. In this sense, the school plays a key role in promoting values of tolerance, social justice and respect for the Other and the environment.

The aim of this study is to understand how we can raise awareness, from children of pre-school age, for cultural diversity through a sustainable development education. Thus, this study, conducted from an intervention project with a group of pre-school education, had the main objectives to understand the awareness types of cultural diversity, together with the promotion of sustainable behaviour in preschool and evaluate the educational potential of activities to promote cultural diversity in sustainable development education.

Following an overview of research-action, an intervention project was designed with a group of preschool children, aged 3 to 5 years, with great focus in activities of awareness to cultural diversity, combining the ways of life of the different people with the practice sustainable behaviour. In this context, the collected data consisted mainly (of transcriptions) of videotaped interactions of children made during the sessions of the project, subjected to a content analysis.

Data analysis shows that the activities involved positively the children, developing value attitudes and respect for the Other and the environment, being noticeable a development and acquisition of new knowledge about other cultures and the appreciation of sustainable behaviour.

## Índice

|   |    |
|---|----|
| Índice de quadros .....   | 11 |
| Índice de figuras .....   | 11 |
| Índice de anexos.....   | 12 |
| Introdução.....   | 14 |
| Capítulo I – Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural.....                     | 20 |
| Nota introdutória .....   | 21 |
| 1.    Diversidade Cultural: breve história do legado cultural português .....             | 22 |
| 2.    A importância da sensibilização à diversidade cultural no pré-escolar .....         | 24 |
| 3.    Sensibilização à diversidade - para uma educação intercultural? .....               | 27 |
| Capítulo II – Educação <i>para</i> o desenvolvimento sustentável .....                    | 32 |
| Nota introdutória .....   | 33 |
| 1.    Desenvolvimento sustentável: perspectiva teórica. ....                              | 34 |
| 2.    Importância da promoção de comportamentos sustentáveis a partir do pré-escolar..... | 36 |
| 3.    Educação para o desenvolvimento sustentável - para uma cidadania planetária?        | 41 |
| Capítulo III – Metodologia e apresentação do projeto de intervenção .....                 | 44 |
| 3.1    Enquadramento metodológico e apresentação do estudo.....                           | 47 |
| 3.1.1    Metodologia de investigação: investigação-ação.....                              | 47 |
| 3.1.2    Questão e objetivos de investigação .....  | 50 |
| 3.2 O projeto de intervenção .....  | 51 |
| 3.2.1 Inserção curricular do tema .....   | 51 |
| 3.2.2 Caracterização geral do grupo de crianças .....                                     | 52 |
| 3.2.3 Caracterização individual das crianças.....   | 54 |
| 3.2.4 Objetivos gerais e objetivos específicos.....                                       | 57 |
| 3.2.5 Organização e descrição das sessões de intervenção .....                            | 58 |
| 3.2.6 Planificação e descrição do desenvolvimento das sessões do projeto.....             | 59 |
| 3.3    Técnicas e instrumentos de recolha de dados .....                                  | 67 |
| Capítulo IV - Apresentação e Análise dos Dados .....                                      | 69 |
| 1.    Metodologia de Análise .....  | 72 |

|  |     |
|--|-----|
| 1.1. Análise de Conteúdo.....                                      | 72  |
| 1.2. Instrumento de análise de dados – categorias de Análise ..... | 75  |
| 1.2.1. Categoria 1 – Conhecimento do mundo .....                   | 77  |
| 1.2.2. Categoria 2 – Formação Pessoal e Social .....               | 79  |
| 2. Análise e discussão dos dados.....                              | 80  |
| 2.1. Categoria 1 - Conhecimento do Mundo .....                     | 80  |
| 2.2. Categoria 2 – Formação Pessoal e Social .....                 | 100 |
| Síntese dos Resultados Obtidos .....                               | 107 |
| Conclusão.....   | 108 |
| Referências bibliográficas.....                                    | 108 |
| Anexos .....   | 108 |

## Índice de quadros

Quadro 1 - Objetivos específicos das sessões

Quadro 2 – Categorias de análise

Quadro 3 – Subcategorias da categoria 1 – Conhecimento do Mundo

Quadro 4 – Subcategorias da categoria 2 – Formação Pessoal e Social

## Índice de figuras

Figura 1- Gráfico das idades das crianças

Figura 2 - Sessões do projeto de intervenção

Figura 3 - Tapete decorado

Figura 4 - Mapa-mundo

Figura 5 - Cartão da saudação escrita em árabe

Figura 6 - Cartão da saudação escrita em francês

Figura 7 - Cartão tapete verde

Figura 8 - Cartão da saudação escrita em inuktitut

Figura 9 - Folha de registo

Figura 10 – Aspeto final dos cubos de gelo e da água que foi derretida

Figura 11 – Cartolinas com as quatro personagens representadas

Figura 12 – Cartolinas devidamente preenchidas

## **Índice de anexos**

### **Anexo 1 – Sessões de Intervenção**

#### **1.1. Sessão 0 – História do Tapete Mágico**

1.1.1 Planificação da sessão 0

1.1.2 Planificação da animação de leitura

1.1.3 História: “História do Tapete Mágico”

#### **1.2. Sessão 1 – “Uma Aventura em Marrocos”**

1.2.1 Planificação da sessão

1.2.2 Planificação da animação de leitura

1.2.3 História: “Em terras de Marrocos”

1.2.4 *Powerpoint* construído pelas crianças

#### **1.3. Sessão 2 – “Quem são os *Inuit*?”**

1.3.1 Planificação da sessão

1.3.2 Planificação da animação de leitura

1.3.3 História: “Quem são os *Inuit*?”

1.3.4 Recursos materiais da atividade experimental: “Qual o efeito da temperatura na mudança do estado físico da água?”

#### **1.4. Sessão 5 – “Caça ao Tesouro: Tesouros linguísticos e culturais”**

1.4.1 Planificação da sessão 3

1.4.2 Mapas de cada equipa para a caça ao tesouro

1.4.3 Cartões com aspetos culturais e linguísticos das sessões anteriores



## **Introdução**

O presente relatório de estágio enquadra-se no percurso de formação realizado para a obtenção do grau de Mestre em Educação Pré-escolar e Ensino do 1º. Ciclo do Ensino Básico, no âmbito das unidades curriculares Seminário de Investigação Educacional (SIE) e Prática Pedagógica Supervisionada (PPS). Ambas as componentes de formação – PPS e SIE – desenvolveram-se de forma articulada e cooperativa de maneira a criar práticas formativas que permitiram a elaboração deste Relatório Final de Estágio, objeto de provas públicas. Desta forma, o presente trabalho foi desenvolvido no campo de ação de SIE e PPS durante três semestres, sendo que o primeiro foi dedicado ao enquadramento teórico que sustentou este estudo (Capítulos I e II deste relatório) e os restantes foram dedicados à planificação e construção do projeto de intervenção implementado junto de um grupo de crianças da educação pré-escolar (Capítulos III e IV deste relatório).

O estudo que agora apresentamos focaliza-se na temática da sensibilização à diversidade linguística e cultural (SDLC) e foi realizado juntamente com a nossa companheira de diáde, Bárbara Amorim (cf. Amorim, 2015). Apesar do trabalho ter sido pensado e desenvolvido pela diáde, cada elemento da mesma enveredou por diferentes caminhos para trabalhar esta temática, acabando por criar um eixo estruturador comum, a educação para a diversidade cultural, no quadro de uma educação intercultural. No presente caso, procurou-se trabalhar a problemática do desenvolvimento sustentável, aliando os modos de vida de diferentes povos à sensibilização para a prática de comportamentos sustentáveis.

Neste sentido, procurámos compreender como promover práticas educativas de educação para o desenvolvimento sustentável (EDS) a partir de uma relação interdisciplinar com a sensibilização à diversidade linguística e cultural (SDLC) na educação pré-escolar uma vez que, de acordo com diferentes autores, a diversidade de culturas tem um papel fundamental na promoção de uma educação para a sustentabilidade. Esta ideia é sustentada pela United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) quando, em 2005, no documento de preparação da Década da educação para o desenvolvimento sustentável (DEDS) (2005-2014), afirma que a EDS se baseia na difusão de valores, tendo como principal valor o respeito: o respeito pelo próximo, incluindo as gerações presentes e futuras, reconhecendo o direito

a uma vida de qualidade e à divisão equitativa dos recursos mundiais; o respeito pelo meio ambiente, reconhecendo os seus recursos e a sua (in)capacidade regeneradora; o respeito pela diferença e diversidade (seja ela social, cultural, económica ou biológica), num compromisso implícito com a justiça social e económica para todos e aceitação dos direitos humanos de todos os povos em todo o mundo; o respeito pela diversidade cultural, originando local e globalmente uma cultura de respeito mútuo, de justiça, de responsabilidade, de diálogo e de paz (Costa, 2013; UNESCO, 2005).

Trabalhar a diversidade linguística e cultural (DLC), no quadro de uma EDS, é partir do pressuposto que pela sensibilização a diferentes línguas e culturas, “o indivíduo pode formar uma opinião mais consciente sobre a situação de emergência do mundo atual e intervir conscientemente na sociedade de forma a torná-la mais justa e sustentável sob o ponto de vista social, cultural, ambiental e económico” (S. Sá, 2012, p. 17).

Torna-se importante despertar a consciência das crianças no âmbito destas duas temáticas (SDLC e EDS), desde o pré-escolar, no sentido de tentar promover valores; comportamentos e práticas quotidianas individuais e coletivas, sociais e institucionais; mudanças de atitudes e de comportamentos face ao Outro e ao ambiente, preparando-as para o exercício de uma cidadania consciente, dinâmica e informada face às problemáticas atuais. Desta forma, pretende-se que as crianças aprendam a “utilizar o conhecimento para interpretar e avaliar a realidade envolvente, para formular e debater argumentos, para sustentar posições e opções, capacidades fundamentais para a participação ativa na tomada de decisões fundamentadas no mundo atual” (Ministério da Educação e Ciência, 2012).

Embora a diversidade seja uma característica indispensável desta época moderna,

“uma grande parte desta riqueza, que são as línguas e culturas, enquanto reservatório de conhecimento sobre o mundo e o ambiente, está ameaçada pelos fenómenos de globalização e mobilidade internacionais, pelos processos de homogeneização e ocidentalização e consequente perda de identidades e, ainda, pelo fato de se encontrar bastante vivo o “mito” de Babel que apresenta as línguas como



obstáculos à comunicação num mundo globalizado” (Zaragoza, 2001, citado por S. Sá, 2012, p. 18).

Nos dias de hoje, torna-se pois imperativo saber viver e conviver numa sociedade “em que a diversidade étnica, linguística, cultural e social é uma realidade” (Peres, 200, p. 27). Acreditamos que as línguas e culturas ao invés de constituírem obstáculos à comunicação global, podem desempenhar um papel cada vez mais essencial no mundo globalizado, tornando-se até fatores facilitadores da mobilidade, para um maior contato e proximidade entre diferentes povos, com línguas e culturas distintas, para a divulgação da informação e do conhecimento, “devendo ser encaradas como elementos fundamentais no sentido da coadjuvação do entendimento entre diferentes comunidades, da promoção de uma consciencialização da situação do mundo e no assegurar dos direitos fundamentais de todos os indivíduos” (S. Sá, 2012, p. 18).

Ao mesmo tempo que testemunhamos a grande perda de línguas e culturas, assiste-se a uma situação insustentável de exploração dos recursos naturais. A humanidade atravessa, nos dias de hoje, uma crise ambiental, reflexo dos valores, condutas e estilos de vida coletivos e que, por isso, constitui também uma crise cultural. Essa crise apresenta-se como um dos grandes desafios globais da humanidade, conduzindo a situação mundial a um estado de “emergência planetária” (ibidem) e necessita de soluções educacionais que se configurem em mudanças de hábitos, valores, condutas e modos de vida.

De forma a caminhar para uma cidadania para o século XXI, aprendendo a lidar com a emergência planetária, é importante que se lute por uma autêntica educação para a cidadania, entendida como aquela que é capaz de preparar os cidadãos para (con)viver no Mundo atual, assumindo cada um de nós um papel ativo na sociedade (Praia, 2001, citado por S. Sá, 2007).

Com base nestas temáticas, que consideramos problemáticas atuais desafiantes de serem trabalhadas no contexto educacional, foi elaborado este estudo que teve como questão investigativa “Como sensibilizar para a diversidade cultural, através da educação para o desenvolvimento sustentável, no pré-escolar?”. Neste sentido, definimos dois objetivos importantes de investigação:

- Compreender modos de sensibilização à diversidade linguística e cultural, aliados à promoção de comportamentos sustentáveis no pré-escolar.

- Avaliar as potencialidades educativas de atividades de promoção da diversidade linguística e cultural no âmbito da educação para o desenvolvimento sustentável.

Para responder à questão de investigação, organizámos o nosso estudo em quatro capítulos construídos de forma a descrever, o mais objetivamente possível, o nosso trajeto investigativo. Nos capítulos I e II é exposto o quadro conceptual com o propósito de enquadrar a questão investigativa e apresentar a importância da SDLC e da EDS no pré-escolar. Nestes dois capítulos são abordados os conceitos inerentes a estas duas temáticas: o capítulo I – Sensibilização à diversidade linguística e cultural – apresenta uma perspetiva histórica da diversidade cultural em Portugal, a importância de atividades desenvolvidas na educação pré-escolar no âmbito da SDLC e a importância da SDLC com vista a uma educação intercultural; o capítulo II – Educação *para* o desenvolvimento sustentável – apresenta uma noção teórica do conceito de desenvolvimento sustentável, a importância de promover comportamentos sustentáveis no pré-escolar e o valor que a EDS tem para a construção de uma cidadania planetária. Segue-se o capítulo III – Metodologia e apresentação do projeto de intervenção – que explica a metodologia utilizada neste estudo (com características de investigação-ação); a questão e objetivos de investigação; a descrição do projeto – *Viajando no Tapete Mágico* – onde é explicitada a inserção curricular do estudo, a caracterização da realidade pedagógica do contexto onde foi implementado o projeto e a descrições das sessões do mesmo. Neste capítulo são ainda destacados as técnicas e os instrumentos de recolha dos dados utilizados no estudo, sendo eles – observação participante, videogravação, fotografias, registos individuais das crianças e notas de campo. No último capítulo – Apresentação e análise dos dados – são descritas as opções metodológicas deste estudo, de natureza qualitativa, e explicitado o método de análise por nós privilegiado (análise de conteúdo), bem como o processo de definição e construção das categorias de análise. Por fim, é realizada a análise e discussão dos dados recolhidos.

Em forma de conclusão, tecemos, ainda, algumas considerações finais. Aqui realizamos uma reflexão crítica sobre os pontos fortes e limitações do estudo, apresentando algumas sugestões de melhoria para futuras investigações. Para além

disso, expomos também uma reflexão sobre o percurso realizado ao longo de todo este trabalho.

## **Capítulo I – Sensibilização à Diversidade Linguística e Cultural**

## **Nota introdutória**

O primeiro contacto escolar da criança constitui um momento importante de conhecimento do Outro. A criança deixa de conhecer apenas a realidade familiar e passa a conhecer toda uma realidade de pluralismo cultural, linguístico e social, fruto de vários fenómenos sociais, nomeadamente da crescente globalização que se tem feito sentir nos últimos tempos.

Neste sentido, a escola terá necessariamente que assumir a responsabilidade de incluir toda essa diversidade nas suas práticas educativas e de promover atitudes de respeito pela igualdade e de solidariedade para com o Outro.

O presente capítulo tem como principal objetivo apresentar a importância da sensibilização para a diversidade linguística e cultural (SDLC) no pré-escolar. Ao longo do capítulo será debatido: a noção teórica e a perspectiva histórica de diversidade cultural; o papel da educação intercultural; as experiências que foram desenvolvidas, no pré-escolar, no âmbito da SDLC; o conceito de interculturalidade e de educação intercultural e a importância da SDLC com vista a uma educação intercultural.

## **1. Diversidade Cultural: breve história do legado cultural português**

O Homem, reconhecido cientificamente como *Homo sapiens*, habita o planeta Terra há cerca de duzentos mil anos (Silva, 2008). Desde então, conhece-se a existência de diferentes povos difundidos pelo mundo com valores e modos de vida diferentes uns dos outros. Várias foram as motivações subjacentes a esta expansão, “desde a necessidade de assegurar a sobrevivência até à conquista de novos territórios, adquirindo-se recursos naturais em falta e difundindo-se ideias e valores” (Silva, 2008, p. 15). Desde os primórdios da humanidade, o contacto entre diferentes povos, resultante deste processo histórico, foi “predominantemente marcado pelo domínio do mais forte sobre o mais fraco, a nível do domínio das diferentes técnicas e/ou das próprias ideias” (ibidem).

É possível reconhecer na História das sociedades humanas que diferentes povos partilharam encontros e desencontros culturais, sendo que cada um procurava desenvolver a sua comunidade e, como tal, na maioria dos casos, os povos económica e militarmente superiores exerciam domínio sobre os restantes.

Portugal é um país que ao longo da sua história foi estabelecendo diversos contactos com outros povos e culturas. Recuando para a época da expansão marítima, nos séculos XV e XVI, Portugal conviveu com povos de diferentes continentes, com costumes, valores, ideias e modos de vida diferentes dos seus (Rocha, 2006, p. 32). Nessa época, “os nativos eram considerados indígenas selvagens e defendia-se que estes deveriam ser ensinados e educados” (ibidem). Os portugueses levaram às ex-colónias de África, América do Sul, Ásia e Oceânia toda uma matriz de cultura lusa, sendo a língua o seu principal meio de transmissão e de difusão. Neste sentido, o domínio da língua determinava grande parte do poder que os portugueses tinham sobre as colónias.

Os povos indígenas, em contacto com a cultura portuguesa conseguiram criar uma cultura própria, resultante da mistura de elementos linguísticos e culturais povos distintos. No entanto, tais civilizações não deixaram esquecer traços de origem que, posteriormente, se manifestariam em semelhanças e afinidades, gerando as condições necessárias para criar a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (Rocha-Trindade, 1998).

Até à independência das colónias (década de 70 do século XX), os portugueses ainda exerciam um grande domínio sobre estas, assistindo-se a uma forte valorização da cultura portuguesa.

Mais recentemente com a intensificação das dinâmicas migratórias verificou-se um aumento dos contactos culturais entre diferentes grupos étnicos e culturais e a necessidade de “alterar as formas de inter-relacionamento promovendo o respeito e defendendo que todos temos os mesmos direitos, independentemente do género, raça, classe social” (Rocha, 2006, p. 32).

O fenómeno imigratório em Portugal surge na década de 1980, contudo, é na década de 1990 que assume “de forma estável saldos migratórios positivos, ou seja, desde essa altura o país passa a receber mais imigrantes que a ter emigrantes portugueses a saírem para outros destinos” (Oliveira, 2015, p. 10). Nos dias de hoje, o número de imigrantes legais em Portugal representa cerca de 4% da população portuguesa e prevê-se que aumente nos próximos tempos (ibidem).

Estes dados alertam-nos para o facto de que, numa realidade tão diversificada social, linguística e culturalmente, “é necessário não só preservar e valorizar a diversidade, como adoptar uma atitude de (inter) compreensão, num clima de partilha e de respeito pelo Outro” (Sá, 2008, p. 4).

Atualmente, Portugal apresenta uma sociedade multicultural, constituída por diversos grupos culturais que se relacionam e coabitam no mesmo espaço (ibidem). Embora se deseje que esta desenvolva princípios de interculturalidade no sentido da interacção e troca entre as diferentes culturas, não podemos já afirmar que tenhamos alcançado esse fim (Rocha, 2006). Ainda existe um percurso longo para que todos convivam em harmonia uns com os outros e se verifique uma relação dialógica entre todas as culturas de forma a todos lucrarem e aprenderem uns com os outros (ibidem).

Realça-se a importância de conhecer acontecimentos históricos do nosso país para nos conhecermos a nós, indivíduos, como fruto de um legado histórico e de um património cultural rico. Portugal dos dias de hoje é uma nação repleta de costumes e tradições, com uma herança linguística, cultural (como são exemplo: a música e a gastronomia) e arqueológica visível, resultante da passagem de diferentes civilizações ao longo da nossa história, bem como, da troca cultural entre os portugueses e as populações indígenas das terras descobertas e colonizadas.

## **2. A importância da sensibilização à diversidade cultural no pré-escolar**

Antes de mais torna-se necessário distinguir dois conceitos que, muitas vezes, são utilizados indistintamente: diversidade linguística e cultural (DLC) e multiculturalismo. A DLC diz respeito a toda a multiplicidade de formas – linguagem, ideais, valores, costumes, emoções, modos de vida – pelas quais os povos expressam e representam o seu grupo social (UNESCO, 2005). A diversidade, neste contexto, representa toda a pluralidade, ou seja, “shared beliefs values and behaviours of a social group” (Byram, 2003, p. 50) que coabita com todo um pluralismo de diferentes características representativas de outras sociedades. No entanto, o “facto de diferentes culturas coexistirem não pressupõe que convivam, já que em muitos casos, permanecem invisíveis por assimilação na cultura maioritária” (Pedro, 2007, p. 234). O multiculturalismo descreve a coexistência de culturas distintas numa mesma sociedade, onde o indivíduo tem uma identidade cultural e plena liberdade para participar numa vida cultural e social própria (Marques, 2010). Essa coexistência assume uma relação, entre essas mesmas culturas, que pode ser de “osmose, troca, mistura mas também de simples justa-posição” (Silva, 2008, p. 22). O multiculturalismo distingue-se, assim, da diversidade linguística e cultural pelo facto de adotar uma definição mais polivalente, referindo-se não só à existência de diversas culturas numa sociedade mas também à possibilidade da existência de relações entre elas.

Nas sociedades contemporâneas verifica-se um maior contacto e proximidade entre diferentes povos, línguas e culturas, resultado de uma mobilidade, cada vez mais frequente, de pessoas, do fenómeno da globalização, dos avanços tecnológicos e do acesso livre à informação (Lourenço e Andrade, 2011).

Com toda a pluralidade de culturas existente no mundo, recai sobre a escola a responsabilidade de incluir toda essa diversidade no seu projeto educativo e de responder à crescente globalização que se faz sentir nos últimos tempos.

Segundo o relatório Delors – *Educação um tesouro a descobrir* (1996), “a educação deve, pois, procurar tornar o indivíduo mais consciente de suas raízes, a fim de dispor de referências que lhe permitam situar-se no mundo, (...) deve ensinar-lhe o respeito pelas outras culturas” (p. 48) e línguas e o reconhecimento do pluralismo linguístico e cultural como meio de enriquecimento pedagógico, não esquecendo a importância da inclusão dos grupos minoritários.



Desta forma, é essencial despertar a curiosidade da criança face à DLC, valorizando o contacto com outras línguas, povos e culturas de maneira a motivá-la para a aprendizagem das línguas em geral e para a aceitação e convívio com o Outro (Sá, 2008). Importa, ainda, referir que o contacto entre falantes com línguas diferentes é bastante favorável para o reconhecimento da identidade linguística de cada um e para o desenvolvimento cognitivo e emocional (PNUD, 2004).

É de facto na inclusão, no envolvimento e na igualdade de oportunidades educativas para todos os alunos que assenta a educação multicultural, pretendendo incorporar “the idea that all students – regardless of their gender, social class, and ethnic, racial, or cultural characteristics – should have an equal opportunity to learn in school” (Banks, 2010, p. 3).

Por outro lado, “o não acolhimento da diversidade cultural (...) pela escola parece contribuir significativamente, um pouco por todo mundo, para a manutenção e reprodução de índices elevados de exclusão ou de desnivelamento social das populações minoritárias” (Instituto de Linguística Teórica e Computacional, 2008, p. 271), mas de que forma a inclusão dos grupos minoritários se faz sentir no seu sucesso escolar?

Gagliardi (1995, p. 2) assume a educação multicultural como uma forma de “reinforcing the cultural identity of pupils from all communities, including those discriminated against. Such education stimulates pupils’ self-esteem by developing their knowledge of the characteristics and achievements of their own communities”. De facto, quando existe uma equidade de oportunidades de ensino para todos, deixamos de diferenciar grupos sociais majoritários dos grupos sociais minoritários, passando a existir uma justiça cultural e educacional sem discriminações, o que contribuirá para o aumento do bem-estar emocional dos alunos, da sua autoestima e, por conseguinte, contribuirá para um aproveitamento escolar mais rentável.

Uma escolarização iniciada cedo, para além de facultar uma iniciação à socialização, contribui para que as crianças tenham uma atitude e disposição mais favorável em relação à escola, correndo menos riscos de a abandonar prematuramente do que as que não têm essa oportunidade (Delors, 1996). A educação pré-escolar ajuda, também, a superar as dificuldades iniciais de pobreza, ou de um meio social ou cultural desfavorecido. Pode facilitar, consideravelmente, a integração escolar das crianças vindas de famílias migrantes, ou de minorias culturais ou linguísticas (ibidem).

A idade pré-escolar assume-se como uma altura extremamente favorável para o intercâmbio de diferentes culturas. Sendo esta uma idade em que as crianças estão a conhecer o ambiente que as rodeia, assumindo-se como seres curiosos e comunicativos, torna-se fundamental a existência de relações multiculturais, dando a todos a mesma oportunidade de educação e de inserção na vida social.

Assinala-se que é de extrema importância sensibilizar linguística e culturalmente as crianças nos primeiros anos de vida, para que estas, desde cedo, desenvolvam competências pessoais, culturais e linguísticas que lhes permitam criar e desenvolver o gosto pelas diferentes línguas e culturas e atitudes de respeito face ao Outro (Rocha, Henriques, Pinho, 2003).

Várias são as experiências que poderão ser desenvolvidas, no pré-escolar, no âmbito da sensibilização à diversidade linguística e cultural (SDLC):

- “- experience of linguistic and cultural diversity, and particularly that present in the class;
- experience of listening to others, of interaction norms, etc., as part of educating pupils to respect others;
- experience of the ways in which forms of expression can vary (spatial expression in gesture and movement, first forms of oralised literacy, register variation, etc.);
- multimodal and multisensorial experiences (contact with various semiological and graphic systems, restitution of a message via another sense, gestures preparatory to writing, etc.);
- initial experience of the first foreign language and culture (counting rhymes, etc.);
- first experience of thinking about language human communication and cultural identities, in terms which children of that age can grasp (Beacco, Byram, Cavalli, Coste, Cuenat, Goullier, & Panthier, 2010, p. 10).

Apesar de algumas destas experiências fazerem já parte dos *curricula* da educação de infância, mostra-se ser preciso implementar abordagens mais consistentes e planificadas, capazes de desenvolver e expandir as competências comunicativas das crianças, despertando-as para a diversidade. Parece ser, também, necessário repensar a formação dos/as educadores/as, de forma a consciencializar para a importância de uma

educação que reconheça e aceite outras línguas e variedades linguísticas e proporcione experiências que permitam a interação entre todas as crianças (Lourenço, 2013).

Nesta perspectiva, os/as educadores/as precisam de aceitar que a diversidade linguística e cultural “can be a resource in classroom activities if teachers are capable of accepting pupils’ conceptions and knowledge and stimulating pupils to share them. Pupils’ family life, cultural background and experiences can all be important resources for teachers” (Gagliardi, 1995, p. 2). Este tipo de abordagens desenvolve um conhecimento mútuo, na medida em que é transmitido pela criança para os colegas e para o educador/professor e pode ser alvo de experiências enriquecedoras, como simples partilhas de experiências culturais e relatos de estilos de vida, promovendo uma expansão cultural à própria criança.

A importância da sensibilização à diversidade linguística e cultural deverá ser praticada desde os primeiros anos de escolaridade, na medida em que deve promover junto das crianças o respeito pelo Outro e fornecer-lhes ferramentas para desenvolverem uma interação com o Outro, motivando assim para a construção de uma sociedade respeitadora e atenta aos direitos e deveres de todos.

### **3. Sensibilização à diversidade - para uma educação intercultural?**

Como temos vindo a enunciar, vivemos num mundo complexo e plural. Nos dias de hoje torna-se imperativo saber viver e conviver numa sociedade multicultural “em que a diversidade étnica, linguística, cultural e social é uma realidade” (Peres, 2000, p. 27). O termo multiculturalismo, já abordado anteriormente, refere-se à situação em que “sociedades, grupos ou entidades sociais, nas quais muitos grupos ou indivíduos pertencentes a culturas diferentes vivem juntos” (Peres, 2000, p. 50) e cada indivíduo tem plena liberdade para participar numa vida cultural e social própria (Marques, 2010), o que não pressupõe, obrigatoriamente, que haja uma relação direta de interdependência entre as diferentes culturas. Por oposição, o termo interculturalismo não se limita a descrever esta situação particular, mas define um “processo dinâmico de natureza social em que os participantes são positivamente levados a ser conscientes da sua interdependência” (ibidem).

Neste sentido, Munoz (1992, citado por Peres, 2000, p. 51-52), refere que o interculturalismo passa pelo:

- “- reconhecimento explícito do direito à diferença;
- reconhecimento de diversas culturas;
- relações e intercâmbios entre indivíduos, grupos e instituições das várias culturas;
- construção de linguagens comuns e normas compartilhadas que permitam intercâmbios;
- estabelecimento de fronteiras entre códigos, e normas comuns e específicas, mediante negociação;
- necessidade para os grupos minoritários de adquirirem meios técnicos próprios de comunicação e negociação (língua escrita, meios de difusão, associações, direitos, manifestações...) para poderem afirmar-se e resistir à assimilação”.

Ter uma competência intercultural envolve a capacidade de se colocar na pele do Outro, que pertence a um grupo sócio-cultural diferente do seu. É ser capaz de se questionar acerca de valores culturais que aceita naturalmente e reconhecer no Outro uma identidade pessoal, fruto do respeito dos valores culturais diferentes dos seus. Ter uma capacidade intercultural é, ainda, refletir sobre as relações existentes entre diferentes grupos culturais, analisando a sua experiência intercultural e agindo de acordo com essa análise.

Apesar de algumas parecenças, o interculturalismo distingue-se do multiculturalismo por ser uma noção mais holística, apresentando um avanço em relação ao multiculturalismo, que vai mais além do que uma simples coexistência harmoniosa entre culturas diferentes. O interculturalismo afigura-se como um projeto, um desejo, uma perspectiva, um trabalho de longo alcance, um ideal a alcançar no sentido de tornar as relações sociais mais flexíveis e recetivas a outras ideias e valores, transformando-as numa fonte de aprendizagem infinita (Hoffman, 1996).

Assim, torna-se importante desenvolver projetos interculturais no ramo da educação que valorizem e reconheçam cada cultura e o respeito pelo Outro.

A ideia e a importância de uma dimensão intercultural na educação surge num contexto europeu onde os organismos internacionais promotores de uma política linguística e cultural para a Europa, o Conselho da Europa e a Comissão Europeia, tomaram consciência dos efeitos do crescimento demográfico das populações estrangeiras na Europa. Esta consciência é feita com vista a perceber o caráter pluriétnico e pluricultural das sociedades europeias e o papel da instituição escolar na integração de crianças imigrantes e na construção de novas sociedades (Perotti, 1994).

Com efeito, há mais de 30 anos, na Conferência Permanente dos Ministros Europeus da Educação em Dublin, é realizada uma sensibilização sobre a importância das escolas na preparação dos jovens para a vida e, sobretudo, na formação dos professores para uma educação intercultural, nomeadamente num contexto migratório (Silva, 2008; Perotti, 1994).

A imigração na Península Ibérica é presentemente uma realidade inelutável, especialmente se considerarmos a quantidade e a diversidade de origens dos imigrantes (Pedro, 2007). A melhoria das condições de vida após os primeiros anos de imigração e os programas de reagrupamento familiar levam a que nos dias de hoje o número de imigrantes legais em Portugal represente cerca de 4% da população (Oliveira, 2015), como referido anteriormente.

Desta forma, é fundamental a criação de espaços nas instituições escolares para a educação intercultural, uma vez que estas instituições devem ter “o objetivo de proporcionar uma educação de qualidade a todos os estudantes, informada de justiça cognitiva” (Bizarro, 2006, p. 115), apresentando-se, também, como espaços privilegiados de interação e socialização com o Outro.

A educação intercultural deve ser entendida como “percurso agido em que a criação da igualdade de oportunidades supõe o conhecimento/reconhecimento de cada cultura, garantindo, através de uma interação crescente, o seu enriquecimento mútuo” (Cortesão, 1991, p. 35), através da criação de condições organizativas, pedagógicas e didáticas no sentido de produzir mudanças de atitudes e valores em relação à ordem social e cultural estabelecida (Peres, 2000). Nesta educação está subjacente não só o

direito de se partilhar um espaço mas o dever de nele se manifestar e viver segundo as culturas dos diferentes grupos, existindo uma ação recíproca e positiva entre os indivíduos.

A educação intercultural distingue-se, assim, da educação cultural uma vez que, segundo Coppete (2007), citada por Coppete (2012), o “prefixo *inter* marca a reciprocidade, a interação, o intercâmbio, a ruptura do isolamento e, concomitantemente, indica separação, interposição e diferença” (p. 241).

No entanto, a sensibilização para a diversidade cultural não é dissociável da educação intercultural, apresentando o objetivo comum do reconhecimento, por parte da comunidade escolar, do direito a viver em comum (cf. Rocha-Trindade, 1998).

A educação intercultural passa “pela descoberta de nós próprios (identidade) e pelo reconhecimento do outro (alteridade), numa relação de interdependência entre todos os seres humanos” (Bizarro, 2006, p. 129). Não basta apenas reconhecer no Outro um conjunto de valores, crenças, línguas e modos de vida diferentes do nosso, mas é fundamental promover o respeito por esses valores e modos de vida e o saber viver em sociedade.

Em suma, a sensibilização à diversidade cultural para uma educação intercultural deve ser feita tendo em conta a escola “como um lugar de encontro, diálogo, afecto, convivência, onde todos e cada um se sintam bem e possam participar e intervir em actividades educativas, estimulantes, independentemente das diferentes raças, etnia, sexo, idade, religião, língua e cultura” (Peres, 2000, p. 121), com a finalidade de despertar na criança a sua curiosidade em conhecer e conviver com outras culturas.



## **Capítulo II – Educação *para* o desenvolvimento sustentável**



## **Nota introdutória**

Nos últimos tempos tem-se vindo a assistir a diversas transformações sociais e ambientais no planeta. A humanidade atravessa, nos dias de hoje, uma crise ambiental, reflexo dos valores, condutas e estilos de vida coletivos e que, por isso, constitui também uma crise cultural. Essa crise apresenta-se como um dos grandes desafios globais da humanidade e necessita de soluções educacionais que se configurem em mudanças de hábitos, valores, condutas e modos de vida.

Neste sentido, a educação para o desenvolvimento sustentável assegura-se como aquela que

“envolve todos os níveis da educação formal, não-formal e informal, em cada país. O conceito de sustentabilidade abrange não só o meio ambiente mas também a pobreza, população, saúde, alimento, democracia, direitos humanos e paz. O desenvolvimento sustentável é, numa análise final, um imperativo moral e ético onde a diversidade cultural e o conhecimento tradicional precisam ser respeitados” (UNESCO, 1999, p. 115).

Esta educação deve ser orientada para a promoção de valores e respeito (pelo Outro e pelo ambiente), holística, interdisciplinar, de elevada qualidade e promotora do pensamento crítico, da capacidade de resolução de problemas e da tomada de decisões, que considera todos os espaços de aprendizagem, sejam estes formais, não-formais e informais (Arima *et al.*, 2004, citado por Sá, 2008).

Assim, a educação para o desenvolvimento sustentável tem um papel fundamental na formação de cidadãos conhecedores e informados, preparando-os para viver em sociedade e para o exercício de uma cidadania consciente, dinâmica e esclarecida face às problemáticas atuais.

## **1. Desenvolvimento sustentável: perspectiva teórica.**

Ao longo da história, a percepção da relação da humanidade com o ambiente tem vindo a transformar-se, passando de uma conceção da humanidade externa à natureza, para uma conceção da unidade existente entre humanidade e planeta (Padilha, Favarão, Morris & Marine, 2011). Hoje sabe-se que o sentido das nossas vidas não está separado do sentido do próprio planeta. Assim, tornou-se fundamental a criação de um conceito que defendesse essa relação entre a humanidade e o planeta: desenvolvimento sustentável (DS).

O conceito de DS começa por ser criado na Conferência de Estocolmo em 1972, introduzindo, pela primeira vez, “a preocupação com o crescimento económico em detrimento do meio ambiente. Constatou-se que o modelo tradicional de crescimento económico levaria ao esgotamento completo dos recursos naturais, pondo em risco a vida no planeta” (Gadotti, 2002, p. 1). O principal resultado desta conferência foi a “Declaração sobre o Ambiente Humano” ou “Declaração de Estocolmo”, onde foi estabelecido e reconhecido o direito à vida num ambiente sadio e não degradado, das presentes e futuras gerações (Gadotti, 2002).

Anos mais tarde, em 1987, o relatório da Comissão Mundial para o Meio Ambiente e o Desenvolvimento trouxe, para o domínio público, a expressão *desenvolvimento sustentável*. Segundo o referido documento, o desenvolvimento sustentável é aquele que satisfaz as necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras satisfazerem as suas próprias necessidades. Na verdade, a essência do conceito está contido em apenas quatro palavras: “Enough for everyone, forever”. Estas palavras relacionam-se com a ideia de um consumo responsável dos recursos naturais; da igualdade e equidade e da perspectiva a longo prazo. Todas estas ideias correspondem a conceitos importantes do domínio do desenvolvimento sustentável (Ministério da Educação, 2006).

Este conceito está fortemente associado à necessidade de se preservar e gerir, numa visão futurista, os recursos naturais e a qualidade ambiental, mas a sua noção é bastante mais ampla e compreende a complexidade das interações que ocorrem entre a *sociedade*, a *economia* e o *ambiente* e que as integra, considerando a *cultura* como a

base destas interações (UNESCO, 2005; Patrícia Sá, 2008; Susana Sá, 2007). O desenvolvimento sustentável é considerado um “constantly evolving concept, is thus the will to improve everyone’s quality of life, including that of future generations, by reconciling economic growth, social development and environmental protection” (UNESCO, 2005, p. 3).

A dimensão social diz respeito ao conhecimento das instituições sociais e do papel que estas exercem na mudança e no desenvolvimento social, bem como, dos sistemas democráticos e participativos, que possibilitam expressar opiniões, eleger governos, estabelecer consensos e resolver controvérsias. A dimensão ambiental pressupõe uma consciencialização relativamente aos recursos, à fragilidade do meio ambiente físico e aos efeitos que as atividades e decisões humanas têm sobre o meio físico, com o compromisso de incluir as questões ambientais na elaboração de políticas sociais e económicas. A dimensão económica deverá ser pensada como o conhecimento que existe em relação aos limites e ao potencial do crescimento económico e dos seus impactos na sociedade e no meio ambiente, com o objetivo de avaliar os níveis de consumo pessoais e sociais, associando-os às preocupações com o ambiente e a justiça social (S. Sá, 2012; UNESCO, 2005, p.18).

Estas dimensões reconhecem a complexidade de problemas existentes no planeta, como a pobreza; o desperdício e o consumo excessivo; a degradação ambiental; a decadência urbana; o crescimento populacional; a igualdade de géneros; a saúde; o conflito e a violência contra os direitos humanos. Neste sentido, pode dizer-se que os três pilares interdependentes do DS – desenvolvimento social, proteção ambiental e desenvolvimento económico – estão interligados pela dimensão da *Cultura*, uma vez que esta “is an essential additional and underlying dimension (...) by embracing these elements in a holistic and integrated manner” (in <http://www.desd.org/about.html>). Os valores, a diversidade, as linguagens, o conhecimento e a visão mundial associados à cultura têm uma forte influência no modo de abordar os distintos aspetos da educação para o desenvolvimento sustentável em cada país. Deste modo, a cultura não se confina a uma série de manifestações específicas (música, dança, vestuário,...) de uma sociedade, mas a maneira de ser, de se relacionar, de se comportar, de acreditar e agir durante toda a vida, e que está em contínuo crescimento (UNESCO, 2005, p.18).

A crise mundial que está a ser enfrentada pela humanidade é reflexo dos nossos valores, condutas e estilos de vida coletivos e, por isso, constitui também uma crise cultural. Desta forma, a cultura é considerada uma parte indissociável do complexo conceito de desenvolvimento sustentável. Enquanto instrumento fundamental para modificar hábitos de consumo excessivo, em particular, dos países industriais (cf. UNESCO, 1999).

Contudo, o modelo atual de globalização ameaça em parte a riqueza das culturas humanas, tendo já sido destruídas muitas culturas tradicionais. Na conferência da Tessalônica (1997) estabeleceu-se uma relação entre a diversidade biológica e a diversidade cultural, podendo ambas ser consideradas aspetos do mesmo fenómeno, uma vez que a natureza produz diferentes espécies que se adaptam ao seu meio ambiente; e a humanidade desenvolve diferentes culturas que respondem e se adaptam às condições locais. Assim, a diversidade cultural pode ser “considerada como uma forma de diversidade por adaptação e, como tal, condição prévia para a sustentabilidade” (UNESCO, 1999, p. 72).

## **2. Importância da promoção de comportamentos sustentáveis a partir do pré-escolar.**

Poderá dizer-se que a preocupação do ser humano pelo planeta terá começado nos finais da década de sessenta, quando no Reino Unido se cria o Conselho para a Educação ambiental que congregava mais de 50 organizações diferentes. Mas foi em 1971 que a UNESCO lança o programa sobre o Homem e a Biosfera, que visa estabelecer as bases científicas necessárias ao ordenamento e à gestão dos recursos da biosfera, procurando, essencialmente, associar diversos projetos de pesquisa e intervenção já delineados com a tentativa de corrigir os efeitos destruidores que o desenvolvimento industrial tinha feito emergir no ambiente (Pinto, 2003).

Na Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente Humano (1972), reunida em Estocolmo, é realizada a “Recomendação 96”, que propõe estabelecer um Programa Internacional de Educação Ambiental, com um enfoque interdisciplinar, na escola e fora dela, em todos os níveis educativos e dirigido ao público em geral, com a finalidade de educar para gerir e controlar o meio ambiente (Pinto, 2003).

Como já mencionado, o conceito de DS surge como fruto desta conferência mas é em 1992 que as Nações Unidas dão ênfase à importância de uma Educação para o Desenvolvimento Sustentável (EDS) com a criação da agenda 21. Tratando-se de um detalhado programa de ação acerca do meio ambiente e o desenvolvimento, composto por 40 capítulos. No capítulo 36, é feita a “primeira tentativa de articular as mensagens-chave da educação em prol do desenvolvimento sustentável” (UNESCO, 1999, p. 13). É aqui que começa a ser dada a devida importância à educação como meio de alcançar a sustentabilidade, reconhecendo a necessidade de integrar a educação ao nível de estratégias globais, “de forma criativa e efetiva fazendo-a objeto da adoção de medidas” (UNESCO, 1999, p. 78).

Em dezembro de 2002, as Nações Unidas declaram a abertura da Década da Educação Para o Desenvolvimento Sustentável (DEDS) nos anos de 2005-2014, com o objetivo de promover o desenvolvimento sustentável, em todos os níveis de escolaridade, nos diferentes países (S. Sá, 2012). Segundo a UNESCO (2005), “throughout the Decade, education for sustainable development will contribute to enabling citizens to face the challenges of the present and future and leaders to make relevant decisions for a viable world” (p. 4) com o intuito de promover nestes agentes mudanças de comportamento que permitam criar uma sociedade sustentável e mais justa para todos.

A década afirma-se como um instrumento de mobilização, difusão e informação “de responsabilidades pela qual os governos, organizações internacionais, sociedade civil, setor privado e comunidades locais ao redor do mundo podem demonstrar seu compromisso prático de aprender a viver sustentavelmente” (UNESCO, 2005, p. 9).

Segundo o *Draft Implementation Scheme*, documento orientador da implementação da Década, os objetivos da EDS passam por:

- “- Evidenciar a importância do ensino/aprendizagem no objectivo comum de perseguir o desenvolvimento sustentável;
- Estabelecer interações, trocas e redes de trabalho entre parceiros na EDS;

- Proporcionar espaços e oportunidades para refinar e promover a perspectiva, e a transição para o desenvolvimento sustentável – através de todas as formas de aprendizagem e consciencialização pública;
- Proporcionar o aumento da qualidade de ensino/aprendizagem na EDS;
- Desenvolver estratégias a todos os níveis que reforcem a capacidade de EDS” (P. Sá, 2008, p. 77).

No seguimento destes objetivos, a década fundamenta-se na conceção de um mundo onde todos têm a mesma oportunidade de beneficiar da educação, aprendendo valores de respeito pelo Outro e pelo ambiente, comportamentos e modos de vida necessários para um futuro sustentável e para uma transformação positiva da sociedade (UNESCO, 2005). A década assegura também a EDS como um processo de “aprender para mudar”, focado numa educação holística, interdisciplinar, de elevada qualidade e promotora do pensamento crítico, da capacidade de resolução de problemas e da tomada de decisões (Arima *et al.*, 2004, citado por P. Sá, 2008, p. 60).

Como já referido, a década da EDS baseia-se também na difusão de valores, tendo como principal valor o respeito: o respeito pelo próximo, incluindo as gerações presentes e futuras, reconhecendo o direito a uma vida de qualidade e à divisão equitativa dos recursos mundiais; o respeito pelo meio ambiente, reconhecendo os seus recursos e a sua (in)capacidade regeneradora; o respeito pela diferença e diversidade (sejam elas sociais, culturais, económicas e biológicas), num compromisso implícito com a justiça social e económica para todos e aceitação dos direitos humanos de todos os povos em todo o mundo; o respeito pela diversidade cultural, originando local e globalmente uma cultura de respeito mútuo, de justiça, de responsabilidade, de diálogo e de paz (Costa, 2013; UNESCO, 2005).

Relativamente ao panorama nacional, é importante referir que Portugal chegou tarde à questão do desenvolvimento sustentável e “ainda não integrou na sua cultura cívica, económica e política, bem como nas suas dinâmicas de acção, os valores que lhe são inerentes” (Schmidt *et al.*, 2006). No entanto, em 2005, a Comissão Nacional da UNESCO (CNU), com o intuito de desencadear o arranque da DEDS em Portugal, criou um grupo de trabalho, constituído por dezanove representantes convidados, dos

distintos setores da sociedade civil, como: ONG's, empresas, media, universidades, administração pública e professores. Neste âmbito, foi produzido um documento oficial intitulado *Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (DNUEDS) – contributos para a sua dinamização em Portugal*, “no qual foram identificadas áreas de intervenção prioritária de grande efeito multiplicador, ações transversais para mobilizar vários sectores da sociedade e projetos concretos capazes de dinamizar processos de mudança” (Comissão Nacional da Unesco, 2008). Neste documento são apontados cinco objetivos para a *Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável em Portugal*:

- “- Valorizar a função fundamental que a educação e a aprendizagem desempenham na procura comum do Desenvolvimento Sustentável;
- Facilitar as relações e o estabelecimento de redes, o intercâmbio e a interação entre as partes interessadas na EDS;
- Proporcionar um espaço e oportunidades para melhorar e promover o conceito de Desenvolvimento Sustentável e a transição para esse desenvolvimento mediante todos os tipos de sensibilização e aprendizagem dos cidadãos;
- Participar na melhoria da qualidade do ensino e da aprendizagem no domínio da Educação para o Desenvolvimento Sustentável;
- Elaborar estratégias, a todos os níveis, para reforçar as capacidades em matéria de Educação para o Desenvolvimento Sustentável” (Schmidt et al., 2006, p. 9).

No sentido de concretizar e de dar resposta aos objetivos acima enumerados, a CNU dinamizou diversas atividades, como são exemplo: conferências, seminários, ações de formação, exposições, edições de livros e artigos científicos, concursos escolares, entrevistas para jornais e revistas, entre outros; ativando, também, inúmeras parcerias, com a Associação Bandeira Azul da Europa (ABAE), a Associação Portuguesa de Educação Ambiental (ASPEA), a Liga para a Proteção da Natureza (LPN) e a Almargem. Desta forma, a CNU conseguiu criar sinergias favoráveis para a concretização de grande parte das propostas apresentadas pelo grupo, através de um trabalho contínuo e em rede, capaz de dinamizar processos significativos de mudança no contexto de uma EDS (Schmidt et al., 2006; Comissão Nacional da Unesco, 2008).

A EDS é, ainda, uma educação para toda a vida, qualquer que seja o estágio de vida em que o indivíduo se encontre. Assim, deve iniciar-se desde cedo, nomeadamente (no pré-escolar), prolongando-se ao longo da vida e ocorrer em ambientes educativos formais, não formais e informais (Arima et al., 2004; DNUEDS, 2006; Schmidt et al., 2010; Tilbury, 2011, citado por Costa, 2013, p.80).

Neste âmbito, “a transformação da escola em pólo de incorporação e difusão dos valores do DS e em motor de mobilização da sociedade, através dos alunos, das suas famílias e da restante comunidade educativa, é fundamental para a implementação da Década” (Gomes, 2010, p. 32).

A escola desempenha um papel fulcral na promoção de uma consciencialização coletiva para a prática de comportamentos sustentáveis, na medida em que

“é o lugar onde os jovens acedem coletivamente a um discurso diferente e enriquecedor. Os novos saberes podem entusiasmar alunos, funcionários e professores e levá-los a empenharem-se nas questões da sustentabilidade. Se não tivermos a sociedade mobilizada, não conseguiremos dar resposta às urgências que estes problemas implicam. Essa transformação passa por envolver os alunos no conhecimento do que é a sustentabilidade hoje. E se os alunos produzirem eles próprios esse conhecimento através do que se chama a ciência participativa, integram-no de uma forma mais abrangente e transversal, porque, ao fazer, aprendem” (Schmidt, 2010, p. 38).

Assim, torna-se importante despertar a consciência das crianças para a temática do desenvolvimento sustentável, desde o pré-escolar, no sentido de tentar promover valores; comportamentos e práticas quotidianas individuais e coletivas, sociais e institucionais; mudanças de atitudes e de comportamentos face ao Outro e ao ambiente, preparando-as para o exercício de uma cidadania consciente, dinâmica e informada face às problemáticas atuais. Desta forma, pretende-se que as crianças aprendam a “utilizar o conhecimento para interpretar e avaliar a realidade envolvente, para formular e debater argumentos, para sustentar posições e opções, capacidades fundamentais para a participação ativa na tomada de decisões fundamentadas no mundo atual” (Ministério da Educação e Ciência 2012).



### **3. Educação para o desenvolvimento sustentável - para uma cidadania planetária?**

Como referido no ponto anterior, é importante promover junto das crianças valores e respeito, pelo Outro e pelo ambiente; práticas quotidianas; consciencializando-as e preparando-as para o exercício de uma cidadania ciente, dinâmica e informada face às problemáticas atuais. Neste sentido, somos levados a promover igualmente a cidadania. Segundo o Ministério da Educação e Ciência (2012), a cidadania “traduz-se numa atitude e num comportamento, num modo de estar em sociedade que tem como referência os direitos humanos, nomeadamente os valores da igualdade, da democracia e da justiça social” (p. 1). O exercício da cidadania integra um processo informado, por parte de cada indivíduo e daqueles com quem interage, que apela à reflexão e à ação sobre os problemas sentidos por cada um e pela sociedade, na qual a sua evolução acompanha as dinâmicas de intervenção e interação e transformação social (ibidem).

De forma a compreender a crescente complexidade de fenómenos e problemáticas mundiais é necessário, antes, construir um conjunto de conhecimentos, revelando um pensamento crítico acerca de todo o fluxo de informações. É neste sentido que a educação trabalha, mais do que nunca, com vista à formação e promoção da capacidade de julgamento, oferecendo um conjunto de estratégias facilitadoras para uma compreensão verdadeira dos acontecimentos, que vão além da visão simplificadora ou deformada transmitida, muitas vezes, pelos meios de comunicação social (Delors, 1996). Delors (1996) acrescenta ainda que

“a compreensão deste mundo passa, evidentemente, pela compreensão das relações que ligam o ser humano ao seu meio ambiente. Não se trata de acrescentar uma nova disciplina a programas escolares já sobrecarregados, mas de reorganizar os ensinamentos de acordo com uma visão de conjunto dos laços que unem homens e mulheres ao meio ambiente, recorrendo às ciências da natureza e às ciências sociais. Esta formação poderia, igualmente, ser posta ao dispor de todos os cidadãos, na perspectiva de uma educação que se estenda ao longo de toda a vida” (Delors, 1996, p. 47).

Assim, a educação para a cidadania deve ser uma educação que apele à reflexão e à ação sobre os problemas sentidos pela sociedade, implicando uma tomada de consciência, com o intuito de formar indivíduos responsáveis, autónomos, que

conhecem e exercem os seus direitos e deveres, com espírito democrático, pluralista, crítico e criativo, mostrando sempre respeito pelo Outro e onde exista uma interação constante entre os intervenientes desse mesmo contexto (Calão, 2012; Ministério da Educação e Ciência, 2012).

O pré-escolar assegura-se como um espaço essencial para a criança experimentar e participar na vida democrática. No momento em que a criança entra para o pré-escolar, ao contrário do que acontece no ambiente familiar, ela deixa de ser o centro das atenções e passa a ser um indivíduo entre outros e passa a aprender a viver e trabalhar em grupo, dividindo tarefas e gerindo problemas de forma participativa (Calão, 2012). A escola, deve então, ter um papel de gerar mudança, não fugindo à responsabilidade de “ser ela própria alvo de questionamento, de forma a tornar-se um local privilegiado de participação e de educação para a participação” (Nogueira e Silva, 2001, citado por Araújo, 2004, p. 92).

De forma a verificar-se esta mudança, é fundamental que haja o reconhecimento da escola como “organização ou sistema social, promotora de mudanças sociais e preparada para responder aos novos desafios que surgem na sociedade” (Araújo, 2004, p. 92).

No seguimento destas ideias, o desenvolvimento sustentável apenas será conseguido se existir um envolvimento e participação de cada cidadão no exercício de uma cidadania consciente, ativa e informada relativamente às problemáticas atuais e orientado para a promoção da sustentabilidade. Nesta perspetiva, “a educação para a cidadania será o meio através do qual se poderá promover uma participação baseada na construção de conhecimentos conceptuais, atitudinais e valorativos, consentâneos com a sustentabilidade futura” (S. Sá, 2007, p. 38).

Segundo Morin (1999), a cidadania para o século XXI terá de ser planetária e assentar numa ética de compreensão planetária na medida em que o objetivo principal e global de toda a educação é “civilizar y solidarizar la Tierra; transformar la espécie humana en verdadera humanidad” (p. 38). A compreensão planetária deverá, também, respeitar os limites físicos do planeta, “aspirando no sólo al progreso sino a (...) la conciencia de nuestra humanidad en esta era planetária nos debería conducir a una solidaridad y a una conmiseración recíproca del uno para el outro, de todos para todos” (ibidem).

De forma a caminhar no sentido de uma educação para o século XXI, é importante que se lute por uma autêntica educação para a cidadania, entendida como aquela que é capaz de preparar os cidadãos para (con)viver no Mundo atual, comprometendo um papel ativo de cada um de nós na sociedade (Praia, 2001, citado por S. Sá, 2007) e percebendo que as nossas ações individuais têm consequências coletivas e futuras.

A promoção de comportamentos quotidianos sustentáveis, individuais e coletivos, deve ser pensada no âmbito do respeito pelo meio ambiente e pela sociedade mundial, em prol de um planeta melhor e por um futuro comum da humanidade.

### **Capítulo III – Metodologia e apresentação do projeto de intervenção**



## **Nota introdutória**

Sendo nosso propósito compreender como sensibilizar para a diversidade cultural, através da educação para o desenvolvimento sustentável, no pré-escolar, realizámos um estudo exploratório neste âmbito, para o qual desenvolvemos um projeto de intervenção, intitulado “Viajando no Tapete Mágico”.

O projeto de intervenção foi desenvolvido num contexto de jardim-de-infância situado no concelho de Ílhavo, com um grupo de 19 crianças com idades compreendidas entre os 3 e os 5 anos. Importa referir que o projeto “Viajando no Tapete Mágico” foi criado e, em grande parte, executado em díade. Este projeto integrou-se na fase de intervenção da unidade curricular Prática Pedagógica Supervisionada A2 e foi realizado juntamente com a nossa companheira de estágio, Bárbara Amorim (ver Amorim, 2015). O projeto teve como grande temática a sensibilização à diversidade linguística e cultural, mas cada elemento da díade enveredou por diferentes caminhos para trabalhar esta temática. No presente caso, procurou-se trabalhar a problemática do desenvolvimento sustentável, aliando aos modos de vida de diferentes povos à prática de comportamentos sustentáveis, enquanto o outro elemento da díade trabalhou a educação alimentar e a alimentação de diferentes povos.

Neste estudo utilizamos procedimentos de tipo investigação-ação para conceção e análise da prática educativa. Neste âmbito, o capítulo três começa por contextualizar a investigação-ação no paradigma que a suporta, referindo algumas definições apresentadas por alguns autores.

De seguida, apresentaremos a caracterização em geral do jardim-de-infância onde foi implementado o projeto, assim como a caracterização do grupo de crianças com quem trabalhámos. Caracterizamos, também, individualmente as crianças, apresentando uma descrição pormenorizada de algumas crianças.

Posteriormente, apresentaremos a descrição das sessões do projeto de intervenção, abordando os aspetos estruturais de cada sessão.

Por último, destacaremos as técnicas e os instrumentos de recolha dos dados utilizados no estudo, sendo eles – observação participante, videogravação, fotografias, registos individuais das crianças e notas de campo.

### 3.1 Enquadramento metodológico e apresentação do estudo

#### 3.1.1 Metodologia de investigação: investigação-ação

Para a realização do presente estudo optámos por realizar uma metodologia de natureza qualitativa do tipo investigação-ação, uma vez que esta metodologia se caracteriza por proporcionar um maior envolvimento dos agentes educativos no processo de ensino, permitindo-lhes refletir sobre a prática, com vista à mudança e à transformação da mesma e destes agentes.

Desde a década de noventa do século passado tem-se assistido a um aumento de interesse pela metodologia de investigação-ação (Castro, 2012), paralelamente com o aumento de interesse pelas “pedagogias que promovem a criatividade, o pensamento crítico e *o aprender a aprender*” (idem, p. 2).

A investigação-ação foi alvo, durante muito tempo, de múltiplos estudos, pelo que não é possível encontrar uma definição única deste conceito. A pluralidade concetual do termo provém de variadas “acepções, propostas e práticas” (idem, p. 68), tornando-o ambíguo.

Neste âmbito, Coutinho, et al., (2009) numa tentativa de organizar conceptualmente os principais estudos realizados acerca desta metodologia, referencia alguns autores como Elliot (1993); Kemmis (1984); Lomax (1990) e Bartalomé (1986):

- O psicólogo social Kurt Elliot (1993) define a investigação-ação como um estudo de uma situação social que tem em vista melhorar as condições e a qualidade da ação dentro da mesma;
- Stephen Kemmis (1984) refere que a investigação-ação constitui uma ciência prática e moral, bem como, uma ciência crítica;
- Lomax (1990) remete esta metodologia para o campo profissional, definindo a investigação-ação como “uma intervenção na prática profissional com a intenção de proporcionar uma melhoria”;
- Bartalomé (1986) explica que a investigação-ação é “um processo reflexivo que vincula dinamicamente a investigação, a ação e a formação, realizada por profissionais das ciências sociais, acerca da sua própria prática” (p. 360).

Para além destes autores bastante conhecidos pela qualidade dos seus estudos e divulgação da investigação-ação, existem, também, outros autores que prestaram contributos interessantes para a compreensão da essência desta metodologia.

Segundo Nofke e Someck (2010), a investigação-ação revela-se como uma metodologia que procura superar o habitual dualismo entre teoria e prática, que separa investigadores de investigados e a investigação da ação (citado por Mesquita-Pires, 2010, p. 70). Pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem simultaneamente ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão), com base num processo cíclico ou em espiral que alterna entre a ação e reflexão crítica (Coutinho, et al., 2009). Neste processo, os métodos; os dados e a interpretação feita à luz da experiência (conhecimento) obtida no ciclo anterior permite o aperfeiçoamento dos ciclos posteriores (idem). Os autores ainda vão mais além e arriscam-se a afirmar que no âmbito educacional de ensino-aprendizagem a investigação-ação é uma forma de ensino e não apenas uma metodologia para o estudar, uma vez que o percurso principal da investigação-ação é a “exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente) para a planificação e introdução de alterações nessa mesma prática” (idem, p. 360). É, portanto, um processo sistemático de aprendizagem profissional orientado para a praxis.

Neste sentido, a investigação-ação procura estudar a realidade educativa específica e estimular a tomada de decisão dos seus agentes com vista à mudança educativa. Esta mudança implica uma tomada de consciência de cada um dos intervenientes, individualmente, e em grupo, no “qual emerge a construção de conhecimento através do confronto e contraste dos significados produzidos na reflexão” (Mesquita-Pires, 2010, p. 71).

Fazer investigação-ação implica planear, atuar, observar e refletir de forma mais cuidada do que normalmente se faz no dia-a-dia, de modo a melhorar a prática e o conhecimento acerca da prática (Zuber-Skerrit, 1996, citado por Coutinho, et al., 2009). Desta forma, Latorre (2003, citado por Coutinho, et al., 2009) apresenta como metas da investigação-ação:

- “- Melhorar e/ou transformar a prática social e/ou educativa, ao mesmo tempo que procuramos uma melhor compreensão da prática;
- Articular de modo permanente a investigação, a ação e a formação;



- Aproximarmo-nos da realidade: veiculando a mudança e o conhecimento;
- Fazer dos educadores protagonistas da investigação” (p. 363-364).

Para Fernandes (2006), a grande finalidade desta metodologia é a reflexão sobre a ação a partir da mesma, por outras palavras, o seu objetivo principal consiste na ação transformadora da realidade. O autor ainda acrescenta que nos encontramos perante um tipo de investigação qualitativo que contempla um processo aberto e continuado de reflexão crítica sobre a ação, que leva a uma eficácia da prática muito maior na medida em que o

“investigador/actor formula primeiramente princípios especulativos, hipotéticos e gerais em relação aos problemas que foram identificados; a partir destes princípios, podem ser depois produzidas hipóteses quanto à acção que deverá mais provavelmente conduzir, na prática, aos melhoramentos desejados. Essa acção será então experimentada e recolhida a informação correspondente aos seus efeitos; essas informações serão utilizadas para rever as hipóteses preliminares e para identificar uma acção mais apropriada que já reflecta uma modificação dos princípios gerais. A recolha de informação sobre os efeitos desta nova acção poderá gerar hipóteses posteriores e alterações dos princípios, e assim sucessivamente” (Chagas, 2005, citado por Fernandes, 2006, p. 72-73).

Neste último excerto é notório o carácter contínuo e sequenciado da investigação-ação que concilia as fases da planificação, da ação, da observação e da reflexão num processo cíclico.

A investigação-ação deve ser vista como uma metodologia “definida por um plano de investigação e um plano de ação, tudo isto suportado por um conjunto de métodos e regras” (idem, p. 73). Estes métodos e regras pertencem às fases deste processo metodológico.

Segundo Pérez Serrano (1994, citado por Fernandes, 2006) para se concretizar um processo de investigação-ação é necessário seguir quatro fases, a saber:

1. Descobrir uma preocupação temática, isto é um problema;
2. Construir um plano de ação;
3. Colocar em prática o plano e observar como funciona;

#### 4. Refletir, interpretar e integrar resultados, replanificando o plano de ação.

Apesar do nosso estudo não comportar um plano de investigação-ação de acordo com as diretrizes, uma vez que a duração do projeto não foi suficiente para observar uma melhoria significativa na praxis, contém certos procedimentos de investigação-ação. Desta forma, pensamos que o processo de organização deste projeto seguiu as quatro fases acima referidas.

Assim, a partir da grande temática da sensibilização para a diversidade linguística e cultural, foi-nos dada a oportunidade de escolher um tema/problemática – desenvolvimento sustentável. Esta problemática foi trabalhada segundo a necessidade de tentar trabalhar e arranjar estratégias e soluções educacionais que se configurem em mudanças de hábitos, valores, condutas e modos de vida mais benéficos para a humanidade e para o ambiente. Nesse sentido, como plano metodológico de ação a realizar, traçámos várias projeções e sugestões e durante a sua execução fomos fazendo uma reflexão sobre as nossas práticas, no intuito de as melhorar. Numa fase final, recolhemos dados através de alguns instrumentos, analisando-os com a finalidade de perceber se alcançámos os objetivos do projeto<sup>1</sup>.

Passamos, agora, a apresentar a metodologia seguida no desenvolvimento do projeto “Viajando no Tapete Mágico”.

#### **3.1.2 Questão e objetivos de investigação**

O presente trabalho de investigação teve como ponto de partida procurar perceber *como sensibilizar para a diversidade linguística e cultural, no âmbito de uma educação para o desenvolvimento sustentável, no pré-escolar*. Neste sentido, definimos dois objetivos importantes de investigação:

- Compreender modos de sensibilização à diversidade linguística e cultural, aliados à promoção de comportamentos sustentáveis no pré-escolar;
- Avaliar as potencialidades educativas de atividades de promoção da diversidade linguística e cultural no âmbito da educação para o desenvolvimento sustentável.

---

<sup>1</sup> Apresentamos na página 48 os objetivos do projeto de intervenção.

## 3.2 O projeto de intervenção

### 3.2.1 Inserção curricular do tema

As *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar*, OCEPE, (Ministério da Educação, 1997) foram um documento fulcral de apoio na procura de inserção da temática e conceção de atividades adequadas aos objetivos do projeto e às crianças.

Relativamente à diversidade linguística e cultural, neste documento (OCEPE) torna-se claro a importância concedida ao respeito e ao contacto com outras línguas e culturas no processo de aprendizagem de uma criança. As OCEPE referem a importância de:

- Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, de sensibilização estética e de compreensão do mundo (Ministério da Educação, 1997, p.15).
- Fomentar a inserção da criança em grupos sociais diversos, no respeito pela pluralidade das culturas, favorecendo uma progressiva consciência como membro da sociedade (idem, p.20).

É possível verificar que a abordagem e o contacto com diferentes línguas e culturas se tornam importantes para a criança conhecer e integrar-se melhor no mundo. Assim, o contacto com outras linguagens (verbais ou não verbais) é fundamental para o desenvolvimento da expressão e comunicação da criança, e para um melhor conhecimento e compreensão do mundo que a rodeia. Para além disso, o contacto com diferentes culturas, no meio escolar ou na sociedade em que a criança está inserida, contribui para que esta perceba que nem todos somos iguais e que há que respeitar o Outro tal e qual como ele é.

Ainda nas OCEPE é possível constatar que está prevista, na educação pré-escolar, uma sensibilização para “uma língua estrangeira (...), sobretudo se esta tem sentido para as crianças, contactos com crianças de outros países, por conhecimento directo ou correspondência, e se assume um carácter lúdico e informal” (Ministério da Educação, 1997, p. 73). Tendo em consideração esta sugestão curricular, consideramos a implementação do nosso projeto no âmbito da educação pré-escolar totalmente

pertinente uma vez que um dos nossos objetivos principais passa por sensibilizar as crianças para a diversidade linguística e cultural existente no mundo.

Relativamente à educação para o desenvolvimento sustentável, as linhas *Orientadoras da educação para a cidadania* (Ministério da Educação e Ciência, 2012) referem, entre outros aspetos, que esta educação

“pretende promover um processo de consciencialização ambiental, de promoção de valores, de mudança de atitudes e de comportamentos face ao ambiente, de forma a preparar os alunos para o exercício de uma cidadania consciente, dinâmica e informada face às problemáticas ambientais atuais” (p. 4).

As OCEPE ainda acrescentam alguns cuidados com a preservação do ambiente que devem fazer parte do quotidiano do jardim-de-infância, como: “manter a sala arrumada e limpa, cuidar do espaço exterior, não deitar lixo para o chão, etc.” (Ministério da Educação, 1997, p. 84).

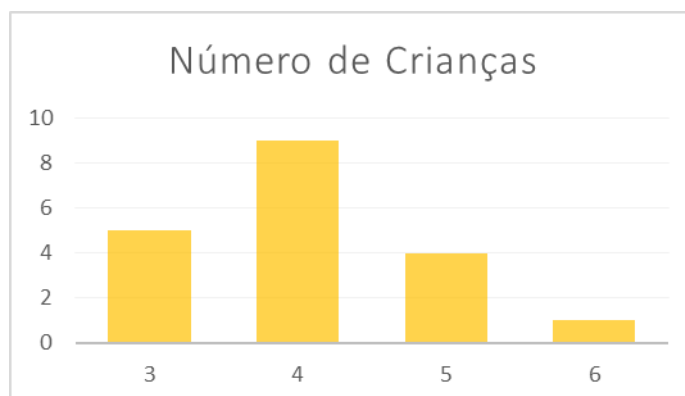
Estes tipos de cuidados foram trabalhados ao longo de todo o projeto de forma a promover nas crianças a importância de valores de cidadania; práticas quotidianas individuais e coletivas, sociais e institucionais; mudanças de atitudes e de comportamentos face ao Outro e ao ambiente, que as preparam para o exercício de uma cidadania consciente, dinâmica e informada face aos problemas atuais.

### **3.2.2 Caracterização geral do grupo de crianças**

O projeto de intervenção que concebemos foi implementado junto de um grupo de crianças que se encontrava à responsabilidade de uma educadora de infância e de uma assistente operacional e foi constituído por 19 crianças, cinco do género feminino e catorze do género masculino.

Pela observação do Gráfico 1 é possível concluir que a maioria do grupo (cerca de 7,4 %) tinha três e quatro anos. Também neste gráfico podemos observar que apenas cinco crianças eram finalistas ou seja, à partida, no próximo ano letivo, frequentam o 1.º CEB, antevendo-se que permaneçam no Jardim de Infância catorze crianças do grupo à data atual. Ainda neste gráfico é possível verificar a diversidade de idades que o grupo de estudo apresenta. Segundo as OCEPE (1997), o contacto com a diversidade, seja esta linguística, etária, de étnica, de raças, genero, entre outras, é vista como algo positivo

uma vez que “a interação entre crianças em momentos diferentes de desenvolvimento e com saberes diversos, é facilitadora do desenvolvimento e da aprendizagem” (p. 35).



**Figura 1** – Gráfico das idades das crianças

O nosso grupo foi composto por cinco crianças de etnia cigana que se encontram totalmente integradas no meio educativo. Estas crianças mostram-se interessadas nas atividades propostas, colaboram e estabelecem relações positivas com todos os intervenientes presentes na sala de atividades. As restantes crianças, para além de se encontrarem também integradas no meio escolar, demonstram atitudes de respeito e curiosidade face às diferenças culturais das crianças de etnia cigana. É possível constatar que este contexto possibilita a inserção da criança em grupos sociais distintos, no respeito pela pluralidade das culturas, e é um meio que favorece a consciência da mesma enquanto membro da sociedade (Ministério da Educação, 1997).

Neste grupo, os níveis de bem-estar emocional e implicação<sup>2</sup> evidenciados são bastante variados, existindo crianças com níveis baixos (1 e 2) e crianças com níveis altos (4).

Relativamente ao bem-estar emocional, que diz respeito a “um estado particular de sentimentos que pode ser reconhecido pela satisfação e prazer, enquanto a pessoa está relaxada e expressa serenidade interior, sente a sua energia e vitalidade e está acessível e aberta ao que a rodeia” (Laevers *et al*, 1997, 2005b, cit. por Portugal e Laevers, 2010, p. 20), podemos afirmar que a maioria das crianças apresenta níveis médios e médio-altos (entre 3 e 4), expressando sinais de alegria, satisfação, vitalidade e

<sup>2</sup> Os níveis de bem-estar emocional e de implicação são dois pontos de referência para avaliar a qualidade em qualquer contexto escolar uma vez que indicam o quanto a organização e dinâmica do contexto contribui para que as crianças se sintam bem, a serem elas mesmas e, também, para assegurar as suas necessidades básicas (cf. Portugal & Laevers, 2010).

à vontade com os colegas e os adultos. Por outro lado, existem algumas crianças que evidenciam sinais de desconforto emocional e alguma inatividade em alguns momentos do dia.

No que diz respeito à implicação, que se afirma como “uma qualidade da atividade humana que pode ser reconhecida pela concentração e persistência, caracterizando-se por motivação, interesse e fascínio, abertura aos estímulos, satisfação e um intenso fluxo de energia” (Laevers, 1994b, cit. por Portugal e Laevers, 2010, p. 25), atribuímos à maioria do grupo níveis médios e médio-altos de implicação (nível 3), uma vez que demonstra concentração nas atividades propostas, investindo esforço e entusiasmo no que está a fazer e mostrando cuidado e carinho pelo trabalho. Contudo, existem algumas crianças que se distraem com muita facilidade no decorrer das atividades, abandonando-as por vezes a meio.

### **3.2.3 Caracterização individual das crianças**

Depois de caracterizar o grupo no geral, a díade considera pertinente dar a conhecer de forma mais pormenorizada algumas crianças, focando aspetos como: a individualidade da criança, os seus valores e interesses. É de referir que, inicialmente, foi realizada uma caracterização de todas as crianças do jardim-de-infância mas, no sentido de não nos alargarmos demasiado nesta descrição, optamos por caracterizar o grupo de crianças, que na nossa opinião, mais se envolveram e participaram neste projeto. A caracterização teve como objetivo principal ficarmos a conhecer melhor o grupo com o intuito de conseguirmos introduzir no nosso projeto aspetos que fossem ao encontro dos interesses e gostos das crianças.

A análise e reflexão realizada pela díade durante a fase de observação e intervenções foi crucial para que se percebesse algumas das características mais evidenciadas pelas crianças no seu dia-a-dia. Para isso, e durante estas duas fases (fase de observação e fase de intervenção), recorremos ao preenchimento da ficha individualizada 2i (in Portugal & Laevers, 2010, p. 171) para caracterizar as crianças.

De seguida, iremos proceder à caracterização individual de algumas crianças. No sentido de salvaguardar a identidade de cada uma, optámos por atribuir nomes fictícios.

O José (6 anos) é uma criança de etnia cigana que evidencia níveis de bem-estar médios e de implicação baixos. É bem-disposto, muito introvertido e não gosta muito de falar. Demonstra, na maioria das vezes, alguma negação face aos pedidos que lhe são feitos. Esta criança utiliza frequentemente a língua portuguesa para comunicar, mas em alguns momentos, quando está mais aborrecida fala na sua língua materna, o caló. O irmão mais novo do José frequenta a mesma sala de jardim-de-infância e nota-se a proteção que o José exerce sobre ele. O José brinca essencialmente com os rapazes, sendo o seu maior interesse jogar futebol ou andar de bicicleta no espaço exterior. Perante o grupo de rapazes da sua sala de atividades, esta criança, sendo a mais velha, é vista como o líder.

A Gabi (5anos) é uma criança que evidencia níveis de bem-estar e de implicação altos. É bastante simpática, muito bem-disposta e sociável. Se for contrariada, nem sempre demonstra vontade para realizar as atividades propostas. Brinca com todas as crianças da sua sala e mostra grande proteção em relação às crianças mais novas.

O Bernardo (5anos) é bem-disposto, comunicativo, sociável. Apresenta algumas dificuldades ao nível da linguagem, estando a ser seguido por um especialista da terapia da fala. Esta criança apresenta nas diferentes atividades momentos ambíguos: ora está atento e interessado, ora é irrequieto e perturbador. É muito próximo do José, acabando muitas vezes por ser influenciado pelo mesmo nas suas escolhas.

A Matilda (5 anos) é uma criança que evidencia níveis de bem-estar e implicação altos. É simpática, bem-disposta, muito sociável. Demonstra um enorme à-vontade no contexto, mostrando ser muito comunicativa. Para além disso, é uma menina com livre iniciativa e interessada. Através das conversas que a díade teve com a Matilda é de salientar que ela é bastante estimulada em casa em relação a vários temas (como a alimentação saudável e a preservação do meio ambiente e dos seus recursos) e fala fluentemente. Apesar de ser bastante participativa, esta criança nem sempre respeita a regra de esperar pela sua vez de falar, acabando por amuar e falar com algum “mimo” quando é chamada à atenção.

O André (4 anos) é um menino muito carinhoso que evidencia níveis de bem-estar e de implicação altos. É bastante comunicativo, expressivo e demonstra, maioritariamente, interesse pelas atividades propostas. Esta criança é atenta e possui uma boa capacidade de memorização.

O Micael J. (4 anos) é uma criança comunicativa e bem-disposta apresentando níveis de bem-estar alto e de implicação médio. Demonstra grande interesse em atividades que envolvam a leitura e a exploração de livros, revelando-se bastante participativo. Por várias vezes não respeita os pedidos que lhe são feitos. É uma criança que tem grandes problemas de visão, usando uns óculos muito graduados.

O Micael C. (4 anos) é uma criança sociável, alegre e cumpridora de regras. Apresenta um nível de bem-estar alto e de implicação médio-alto. É muito participativo e interessado. Às vezes recusa realizar uma dada atividade proposta para continuar a brincar com os seus amigos.

O Romeu (4 anos) foi uma das crianças em que notámos uma maior evolução. No início apresentava níveis de bem-estar médios e de implicação baixos, mas com o passar do tempo o nível de implicação passou para médio-alto. É uma criança de etnia cigana, introvertida e simpática. Atualmente podemos dizer que participa voluntariamente nas atividades propostas, estando bastante implicado no que lhe é pedido, passando a maior parte do seu tempo com o José, seguindo-o como exemplo.

O Tozé (4 anos) é uma criança calma, participativa e cumpridora das regras. Apresenta um nível de bem-estar alto e um nível de implicação médio. Na maioria das vezes, demonstra estar contente e disponível para brincar e interagir com todos os colegas.

O Enzo (4 anos) apresenta um nível de bem-estar alto e um nível de implicação baixo. É uma criança introvertida e pouco comunicativa. Tem um repertório linguístico pouco desenvolvido. Interage muitas vezes com os meninos de etnia cigana, não se esquecendo das restantes crianças do grupo.

Como referido no primeiro parágrafo deste tópico, a caracterização individual das crianças teve como objetivo conhecermos melhor cada criança e encontrar, de certa forma, estratégias e instrumentos que fizessem as nossas atividades mais apelativas para o grupo e que fossem ao encontro dos interesses e necessidades do grupo, favorecendo o seu desenvolvimento e aprendizagem e respeitando a individualidade e gostos de cada um. No entanto, não foi possível conceber e implementar um grupo de estratégias que fossem ao encontro dos interesses de todas as crianças. No momento inicial de planificação do projeto era nosso intuito realizar grande parte das atividades no espaço exterior, uma vez que este contexto reúne a preferência e interesse do grupo em geral. Apesar disso, o estado do tempo das semanas de implementação do projeto não foi o



melhor e não foi possível aproveitar o espaço exterior. Ainda assim, a díade apercebeu-se que durante o tempo de observação e intervenção o grupo demonstrava bastante implicação nos momentos de leitura coletiva, decidimos, então, iniciar a maior parte das atividades do nosso projeto com a leitura de uma história. A leitura da história é, também, uma atividade que desenvolve nas crianças o prazer e o desejo por aprender a ler e desenvolve a sensibilidade estética (Ministério da Educação, 1997). No nosso projeto, foi intuito da díade criar uma história com vários capítulos, articulando a temática da sensibilização à diversidade linguística e cultural à temática do desenvolvimento sustentável e de forma a cativar um maior interesse do grupo, escrevemos uma história onde as crianças eram protagonistas. O nome escolhido para a história foi o mesmo que o do projeto de intervenção “Viajando no Tapete Mágico” uma vez que os capítulos que a construíam relatavam viagens a diferentes partes do mundo que as crianças faziam com o tapete.

### **3.2.4 Objetivos gerais e objetivos específicos**

O projeto de intervenção “Viajando no Tapete Mágico” desenvolveu-se tendo em conta os seguintes objetivos educativos:

- compreender que no mundo existem diferentes povos com culturas e línguas distintas;
- valorizar e respeitar a diversidade de características e hábitos (incluindo os alimentares) de outras pessoas e grupos;
- perceber que as ações do ser humano têm impacto no meio ambiente;
- compreender a importância de um futuro sustentável e de preservar o ambiente através de pequenas ações quotidianas (como a separação dos resíduos e a poupança de recursos).

Para uma melhor organização das sessões do projeto, definimos, igualmente, objetivos mais específicos e direcionados para as crianças (ver quadro 1).

| <b>Sessões de Intervenção</b> | <b>Objetivos Específicos</b> |
|-------------------------------|------------------------------|
|-------------------------------|------------------------------|

|  |   |
|--|---|
| <b>Sessão 0</b><br><b>“Tamá, o Tapete Mágico”</b>            | - Desenvolver a expressão e a comunicação através da utilização de linguagens múltiplas como meios de relação, de informação, sensibilização estética e de compreensão do mundo.  |
| <b>Sessão I</b><br><b>”Uma Aventura em Marrocos.”</b>        | - Valorizar a diversidade de características e hábitos de outras pessoas e grupos;<br>- Reconhecer que no mundo existem diferentes povos com modos de vida distintos;<br>- Compreender a importância de preservar o ambiente;<br>- Identificar e valorizar comportamentos sustentáveis.   |
| <b>Sessão II</b><br><b>“Quem são os Inuit?”</b>              | - Valorizar a diversidade de características e hábitos de outras pessoas e grupos;<br>- Identificar consequências para o planeta Terra de certos comportamentos do ser humano;<br>- Identificar e valorizar comportamentos sustentáveis;<br>- Reconhecer que o estado físico da água se pode alterar por mudança da temperatura ambiente. |
| <b>Sessão V</b><br><b>“Terra, um tesouro por descobrir.”</b> | - Identificar diferentes sistemas de escrita;<br>- Exercitar a capacidade de atenção e memória;<br>- Refletir sobre as aprendizagens feitas.  |

Quadro 1 – Objetivos específicos das sessões

### 3.2.5 Organização e descrição das sessões de intervenção

Como referimos anteriormente, o projeto de intervenção, intitulado “Viajando no Tapete Mágico”, foi criado em díade. Neste sentido, o projeto abarcou seis sessões, nas quais duas foram implementadas em conjunto (a primeira e a última

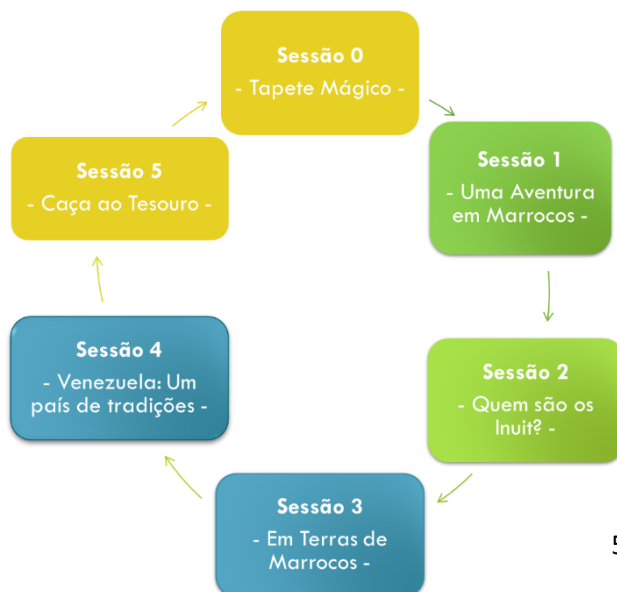


Figura 2 - Sessões do projeto de intervenção

sessão), e as restantes foram divididas equitativamente por cada elemento da díade. A figura 2 apresenta graficamente todas as sessões do projeto: as sessões 1 e 2 foram implementadas apenas por nós, as sessões 3 e 4 foram implementadas pela nossa colega de díade (Amorim, 2015) e, como já referido, as sessões 0 e 5 foram implementadas pelas duas (ver figura 3). Importa referir, que o projeto foi pensado e planificado em conjunto, uma vez que foi nossa intenção articular à temática da SDLC, as diferentes áreas escolhidas por cada uma (alimentação saudável e desenvolvimento sustentável) e as áreas das OCEPE.

Face ao mencionado, descreveremos, em seguida, apenas as sessões individuais 1 e 2 e as sessões executadas em díade (0 e 5).

### **3.2.6 Planificação e descrição do desenvolvimento das sessões do projeto**

#### **Sessão 0 – *Tapete mágico***

**10 de novembro**

No intuito de contextualizar o nosso projeto, realizámos um teatro de sombras para o grupo geral, com o auxílio de uma luz negra. Com a sala de atividades às escuras e com a luz negra, as crianças foram surpreendidas com o aparecimento de um tapete branco que brilhava no escuro. Explicámos ao grupo que o tapete se chamava Tamá e possuía poderes mágicos. Com isto, propusemos às crianças a leitura da história de vida do Tamá, escrita pela díade, baseada em histórias e lendas sobre tapetes voadores (cf. Anexo 1.1.3).

A leitura foi realizada na sala de atividades e foi feita para o grupo geral de crianças. A história retrata a vida de um tapete voador que já viajara por todo o mundo e, por coincidência, foi descoberto perto do Centro Escolar pelas educadoras estagiárias. O Tamá tinha ido contra os ramos de uma árvore e magoara-se, como tal, as educadoras trouxeram-no para a sala de atividades na esperança de que os meninos, todos juntos, conseguissem ajudá-lo a melhorar.

Após a exploração da história, foi, então,



*Figura 3 - Tapete decorado*

pedido às crianças que ajudassem a decorar parte do tapete. Nesse sentido, em grupos de quatro crianças, todas contribuíram para embelezar o Tamá, dando-lhe mais cor e, desta forma, ajudando-o a voltar a voar.

Para finalizar esta sessão, a díade apresentou ao grupo um mapa-mundo, com o objetivo de em grande grupo fazer uma pequena exploração do mesmo. Foi possível perceber que algumas crianças já tinham conceções acerca deste conteúdo, referindo



*Figura 4 - Mapa-mundo*

que sabiam que se tratava do mundo, que nós vivemos no mundo e que existem outras pessoas que vivem no mesmo mundo, umas mais longe e outras mais perto de nós. No entanto, nenhuma criança sabia localizar Portugal no mapa mas com as pistas fornecidas pelas educadoras estagiárias,

conseguiram identificar a localização de Portugal, bem como a do seu Centro Escolar.

O mapa-mundo foi um recurso material utilizado ao longo do projeto que permitiu às crianças compreenderem que existem diferentes povos espalhados pelo mundo, com culturas e línguas diferentes da nossa.

É importante referir que esta última atividade foi realizada na parte de tarde e as crianças mostraram-se um pouco irrequietas e desinteressadas.

### **Sessão 1 – *Uma aventura em Marrocos***

**12 de novembro**

As atividades previstas para esta sessão tornaram-na muito extensa, como tal, parte da sessão foi realizada na parte da manhã e a restante na parte da tarde.

Tendo em conta as ideias das crianças, iniciámos a sessão relembrando a história trabalhada na sessão anterior. Foi surpreendente para a díade o facto das crianças conseguirem recontar os aspetos principais da história, o que nos deixou muito satisfeitas, uma vez que na sessão anterior existiram momentos em que as crianças se mostraram pouco implicadas.

Posto isto, a educadora estagiária responsável pela sessão ao grupo se gostaria de saber se o Tamá voltou a voar ou não, todos responderam de forma bastante interessada

que sim e, assim, iniciei a leitura da nova aventura do Tamá – “Uma aventura em Marrocos” (cf. anexo 1.2.3). Nesta aventura, Tamá viaja com um grupo de cinco meninos da sala de atividades para Marrocos e leva-os a conhecer alguns modos de vida do povo marroquino (a forma como comem e o que comem; onde dormem; o que fazem nos tempos livres, entre outros), a língua mais falada em Marrocos (árabe) e as características típicas culturais do país (o mercado *Zouk*; as casas pintadas de branco; os instrumentos musicais e as vestes típicas).

Após a leitura da primeira parte da história, foi realizado um exercício de compreensão da história com o intuito de perceber quais as ideias que as crianças conseguiram reter. De uma forma geral, os aspetos culturais e linguísticos mais importantes foram compreendidos.

Para esta sessão, conseguimos arranjar uma veste tradicional marroquina, a Jelaba, que a educadora estagiária responsável pela sessão tinha vestida. Logo no início da sessão, as crianças realizaram vários comentários acerca do traje, referindo que a educadora estagiária parecia uma princesa; perguntando que tipo de roupa tinha vestido e que nunca tinham visto ninguém assim vestido. De facto, foi notório que a maioria das crianças percebeu de imediato que o que a educadora estagiária tinha vestido não fazia parte do vestuário usual português. Neste sentido, só depois do conto e exploração da história decidiu explicar ao grupo o que tinha vestido, mostrando algumas imagens ilustrativas da história onde também aparecia este traje.

Neste seguimento, a educadora estagiária lembrou com o grupo a língua falada em Marrocos, bem como a saudação nessa língua (aspetos abordados na história) e, após apresentar a saudação escrita em árabe num pequeno cartão (سلام), convidou o grupo a tentar localizar Marrocos no mapa-mundo e, desta forma, a colocarmos nesse espaço, o tal cartão. Este momento da atividade proporcionou uma exploração rica do mapa-mundo, onde as crianças compararam distâncias, tamanhos dos continentes e as cores que tínhamos escolhidos para os representar.

Na parte da tarde, apenas as crianças que se voluntariaram (o Bernardo, o André, o Micael C., o Enzo e o Micael J.) para continuar a sessão é que realizaram as restantes atividades.



Figura 5 - Cartão da saudação escrita em árabe



Figura 6 - Cartão da saudação escrita em francês

Assim, foi pedido a este grupo de crianças que se deslocasse para a biblioteca do Centro Escolar. Aqui, a educadora estagiária contou a segunda parte da história – “Uma aventura em Marrocos”. Nesta parte da história,

Tamá e os amigos conheceram uma menina chamada Julie que vivia no Canadá. Esta menina partilhou com os novos amigos características do seu país e algumas atividades e brincadeiras que costuma fazer por lá. À semelhança da história anterior, também nesta foi referida uma nova língua (o francês) e foi proposto às crianças colocarem um cartão com a palavra “salut” escrita (semelhante ao da língua árabe) no mapa-mundo.

Durante o conto, foi abordado um aspeto relacionado com a preservação de recursos ambientais (a utilização do mesmo saco para as compras em detrimento do uso excessivo de sacos de plástico) que serviu de contextualização para a atividade que as crianças realizaram a seguir.

Assim, foi proposto ao grupo a realização do jogo “Somos todos amigos do ambiente?”. No jogo, cada criança teria de responder a duas perguntas alusivas a comportamentos amigos ou não amigos do ambiente. As questões foram realizadas depois do grupo visualizar um filme<sup>3</sup> com excertos relacionados com atitudes e comportamentos prejudiciais ao meio ambiente. A cada resposta correta, foi atribuído um cartão que tinha um tapete verde desenhado. A maioria dos participantes

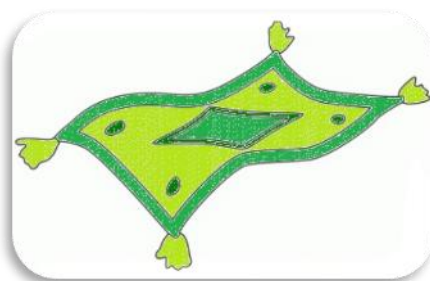


Figura 7 - Cartão tapete verde

respondeu de forma correta às questões colocadas, apercebendo-nos que facilmente as crianças conseguiam distinguir ações que são amigas do ambiente daquelas que são prejudiciais.

Após a participação neste jogo, a educadora estagiária tinha planificado uma atividade extra, caso as crianças demonstrassem interesse em continuar. Neste caso, apenas duas quiseram prosseguir com a atividade, o Micael J. e o Micael C.. Foi pedido a cada menino que pensasse numa atitude que achasse ser amiga do ambiente, neste sentido, cada um sugeriu uma atitude (uma alusiva à separação do lixo e a outra à

<sup>3</sup> Vídeo adaptado de: <https://www.youtube.com/watch?v=APW78tfAz5E>

Assim, no final do dia, estas duas crianças relataram aos colegas o que fizeram durante a tarde e apresentaram o *powerpoint*, alertando para a importância dos comportamentos “amigos” do ambiente.

**13 de novembro**

De seguida, a educadora estagiária apresentou uma nova aventura do Táma, intitulada “Quem são os Inuit?”, desta vez vivida na região ártica do Canadá, (ver anexo 1.3.3). Nesta aventura, o Tamá e os cinco meninos quiseram ir visitar a Julie (a menina que conheceram na história anterior) ao Canadá, mas por engano, o tapete voou demasiado para norte e foi parar a uma região muito gelada, habitada pelo povo Inuit. Aqui, os meninos e o tapete conheceram um menino chamado Putilik que, à semelhança do ocorrido na história anterior, lhes deu a conhecer um pouco sobre o seu estilo de vida: Putilik vive numa casa de madeira; costuma deslocar-se num trenó puxado por cães ou numa mota de neve; por vezes acompanha o pai quando este vai caçar focas, etc..



Figura 8 - Cartão da saudação escrita em inuktitut

63



Canadá.

Na história também foi abordada a problemática ambiental do degelo que serviu de contextualização para a atividade experimental: “Qual o efeito da temperatura na mudança do estado físico da água?”. Atendendo à complexidade e especificidade desta experiência, foi escolhido o grupo de crianças que, à partida, teria mais conhecimentos prévios e capacidades para a execução da mesma.

Assim sendo, foram escolhidas cinco crianças (a Matilda, a Gabi, o Bernardo, o André e o Micael C.). Depois de explicada a atividade às crianças, estas fizeram as suas previsões, individualmente, através de uma ficha (cf. Anexo 1.3.4), onde estavam ilustradas várias situações, tendo as crianças de escolher a que achavam que iria acontecer.

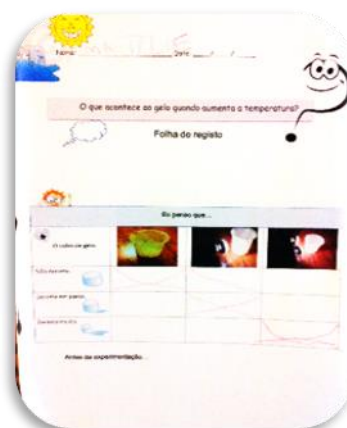


Figura 9 - Folha de registo

Posteriormente, cada criança ajudou a preencher a carta de planificação da atividade (a educadora estagiária colocou uma questão a cada criança e escreveu a resposta na carta – cf. Anexo 1.3.4).

A primeira criança colocou um pedaço de gelo num recipiente à temperatura ambiente; a segunda criança colocou um pedaço de gelo num recipiente que tinha um foco de luz apontado; uma terceira criança colocou o pedaço de gelo num recipiente que estava com dois focos de luz apontados. Neste ensaio, todos os pedaços de gelo tinham, à partida, o mesmo peso e massa, assim como todos os recipientes eram idênticos.

Importa referir que o grupo compreendeu com precisão que os focos de luz faziam aumentar a temperatura do recipiente.

Após vinte minutos, o grupo observou as alterações que ocorreram, registando as observações numa folha de registo idêntica à que preencheram previamente. Todas as crianças concluíram que o pedaço de gelo que ficou menor foi o que tinha dois focos de luz apontados e o pedaço de gelo que teve menos modificação no tamanho foi o que estava à temperatura ambiente, sem foco de luz.

As crianças confrontaram as ideias prévias com o que observaram e concluíram, então, que: a temperatura influencia o estado físico da água e quanto mais elevada a temperatura, mais rápida será a



Figura 10 – Aspecto final dos cubos de gelo e da água que ficou derretida



mudança do estado sólido para o estado líquido da água.

É importante mencionar que, inicialmente, era nosso objetivo fazer com que as crianças compreendessem que certos comportamentos e ações do ser humano podem ter consequências para o planeta Terra, como é o caso do degelo. Apesar de ter sido explicado pela educadora estagiária, pensamos que as crianças não perceber a ligação entre a experiência realizada com a realidade que vivemos.

No entanto, achamos que esta sessão decorreu bem, pois à exceção deste objetivo, todos os outros foram atingidos e foi notório que as crianças gostaram e implicaram-se bastante na atividade experimental.

### ***Sessão 5 – Caça ao Tesouro: Tesouros Linguísticos e Culturais*** **19 de novembro**

A última sessão iniciou-se com um pequeno diálogo recordando as histórias e as atividades realizadas ao longo do projeto. Em conjunto com todas as crianças, relembámos que, no mundo, existem vários povos com modos de vida diferentes uns dos outros e que falam diferentes línguas. Nesta fase, o grupo foi mencionando os povos que foram abordados ao longo do projeto, os aspetos culturais mais marcantes de cada um, bem como a língua que falam.

De seguida explicámos ao grupo que iríamos fazer uma caça ao tesouro pela instituição. Na fase de planificação pensámos em realizar a caça no espaço exterior mas devido às condições atmosféricas desse dia não foi possível.

Após a diáde explicar com clareza as regras da caça ao tesouro, o grande grupo foi dividido equitativamente em quatro equipas de cores diferentes, e a cada uma foi entregue um mapa. Em cada equipa estava presente uma das crianças mais velhas da sala que ficou responsável pela organização da equipa e em ajudar os restantes elementos na leitura do mapa, bem como na exploração da caça ao tesouro.

Após todas as equipas terem lido o seu mapa, encontraram com sucesso os seus tesouros. Esses tesouros (imagens) estavam dentro de envelopes de diferentes cores (de acordo com a cor da equipa) e eram alusivos aos aspetos culturais e linguísticos dos povos e regiões abordados ao longo das sessões.

De seguida, as educadoras estagiárias pediram ao grupo das crianças mais velhas<sup>4</sup> que se deslocassem para a sala de professores, já que a biblioteca do Centro estava ocupada, e trouxessem com elas os envelopes que descobriram.

Na sala dos professores estavam duas



cartolinas, onde estavam representadas as quatro personagens alusivas aos quatro locais (Marrocos,

*Figura 11 – Cartolinas com as quatro personagens representadas*

Canadá, Região Ártica do Canadá e Venezuela) apresentadas às crianças, através do tapete mágico. Desta forma, pedimos a cada criança que retirasse aleatoriamente do seu envelope uma imagem e a colocasse por baixo da personagem da história a que correspondia. Nem sempre as crianças conseguiram atribuir automaticamente a imagem à personagem correta. Neste sentido, as educadoras estagiárias levantaram algumas questões, promovendo o diálogo e a discussão no grupo para que este chegasse a um consenso. Para além disso, em alguns momentos, a díade sentiu a necessidade de intervir, dando pistas para que as crianças conseguissem fazer corresponder a imagem ao respetivo local. Nestes momentos, a díade apercebeu-se que as crianças apresentavam alguma dificuldade em distinguir aspetos semelhantes evidenciados na história, por exemplo: as crianças atribuíam todas as atividades relacionadas com o gelo e a patinagem à região ártica, no entanto nem todas estavam relacionadas com esta região, uma vez que o hóquei no gelo foi abordado no excerto da história sobre o Canadá e as *patinatas* no da Venezuela.

Apesar deste pormenor, a díade considera que esta sessão foi bem-sucedida, na medida em que o grupo conseguiu atribuir a maioria dos aspetos culturais e linguísticos às personagens e locais abordados ao longo do projeto.

---

<sup>4</sup> Sendo esta última sessão, uma atividade de sistematização de todo o projeto, a díade optou, estrategicamente, por escolher o grupo de crianças que mais se mostrou implicado ao longo de todas as sessões.



Figura 12 – Cartolinas devidamente preenchidas

### 3.3 Técnicas e instrumentos de recolha de dados

Tal como foi referido anteriormente, o nosso estudo teve como principal objetivo perceber como sensibilizar para a diversidade linguística e cultural, através da educação para o desenvolvimento sustentável, no pré-escolar. Para tal fomos recolhendo os dados que pretendíamos, segundo alguns instrumentos e técnicas que, na nossa opinião, seriam mais apropriados, em função do nosso objetivo, sendo eles – **observação participante, videogravação, fotografias, registos individuais das crianças e notas de campo.**

Importa referir que nem todas as técnicas e instrumentos foram utilizados em todas as sessões, uma vez que em alguns momentos do projeto, devido a problemas técnicos (falta de bateria ou memória cheia na máquina de filmar), tivemos de recorrer a outro tipo de instrumentos de recolha dos dados (notas de campo e fotografias). Os registos individuais das crianças também não foram utilizados em todas as sessões.

Assim sendo, de seguida iremos descrever cada uma destas técnicas e instrumentos, procurando mostrar a sua natureza e importância ao longo do desenvolvimento do estudo.

A **observação** realizada durante a implementação do projeto foi do tipo **participante**, estratégia muito utilizada pelos professores/investigadores. Na técnica da observação direta existe uma participação ativa (por parte do observador) na vida coletiva do grupo por ele estudado (Lourenço, 2013). Numa fase inicial, antes da implementação do projeto, participámos nas atividades que faziam parte das rotinas diárias das crianças e desempenhámos o papel de companheiras de brincadeiras, o que nos permitiu observar e estabelecer uma relação de confiança com as crianças e recolher os dados a partir do interior do grupo. Desta forma, consideramos que a utilização da

observação direta enquanto técnica de recolha de dados nos pode facultar informações mais precisas e objetivas.

No entanto, este tipo de observação apresentou algumas limitações, nomeadamente no que se refere ao registo e à interpretação das observações, uma vez que ora éramos observadoras, ora por vezes éramos participantes e observadoras (Estrela, 1994).

A **videogravação** foi o procedimento mais utilizado e foi fundamental para a recolha dos dados pois captou pormenores da ação e da comunicação que, na prática, por vezes, nos escaparam. Este tipo de técnica associa a imagem em movimento ao som, permitindo, ao investigador, obter uma repetição da realidade e, assim, detetar factos ou pormenores que, porventura lhe tenham escapado durante a observação ao vivo (Castro, 2012). Estas gravações foram transcritas e sujeitadas a uma análise de conteúdo, que, como iremos referir no capítulo seguinte, permitiu responder, com maior rigor, à questão de investigação.

A **fotografia** foi uma ferramenta utilizada com grande frequência em todas as sessões, permitindo captar momentos e ações naturais das crianças, bem como, todos os materiais produzidos por elas.

Os **registos individuais das crianças** foram instrumentos de recolha utilizados na sessão dois, tendo servido, em parte, como meio de avaliação da atividade experimental. Nesta sessão, o grupo que se voluntariou para a realização da atividade, preencheu uma folha de registo, antes e depois da atividade experimental. Desta forma, este tipo de registo possibilitou ter uma ideia das aprendizagens que as crianças construíram com esta atividade.

Por último, as **notas de campo**, apesar de terem sido uma técnica improvisada, mostraram ser um instrumento essencial na medida em que, em alguns momentos, conseguimos, através das anotações escritas sobre situações, ações, conversas observadas e dinâmicas em que estivemos envolvidas, compreender as causas, os efeitos e as conexões entre as ações e os acontecimentos (Craveiro, 2007).

Assim, as videogravações e as notas de campo foram os dados recolhidos e utilizados para a análise dos dados.

Apresentados as técnicas e os instrumentos de recolha dos dados que considerámos adequar-se melhor ao nosso estudo, passamos, no capítulo que se segue, à apresentação da análise dos dados e às respetivas conclusões.

## **Capítulo IV - Apresentação e Análise dos Dados**



## Nota introdutória

O presente capítulo debruça-se na análise e discussão dos dados recolhidos ao longo deste estudo.

Num primeiro momento, explicitaremos as opções metodológicas deste estudo (de natureza qualitativa), o enquadramento da metodologia de análise por nós privilegiado (análise de conteúdo), bem como o processo de definição e construção das categorias de análise.

De seguida, passaremos à análise e discussão dos dados obtidos. Dadas as limitações temporais para entrega deste trabalho, estreitámos a nossa análise dos dados à videogravação, por considerarmos uma técnica de recolha de dados importante, que nos permitiu obter uma repetição da realidade e assistir a interações, verbais e não-verbais, que, por ventura, nos escapou durante a observação ao vivo. Achamos também que esta técnica é capaz de ser a mais completa e passível de nos facultar informação a partir da qual possamos obter respostas à nossa questão de investigação.

Tecemos, ainda, algumas considerações finais no que diz respeito às duas categorias definidas para o nosso estudo: *Conhecimento do Mundo e Formação Pessoal e Social*.

# 1. Metodologia de Análise

## 1.1. Análise de Conteúdo

Como explicado no capítulo anterior, a metodologia utilizada no nosso estudo é de natureza qualitativa, do tipo investigação-ação. Neste sentido, privilegiámos como técnica de análise de dados recolhidos a análise de conteúdo, uma vez que esta pode ser utilizada, com bastante êxito, em planos qualitativos. Esta análise reflete “a captação de ideias e de significações da comunicação e a sua utilização permite detetar o conteúdo de uma mensagem, de um texto, de um documento, entre outros” (Pardal & Correia, 1995, p.73).

Intuitivamente, Krippendorff (1980) afirma que a análise de conteúdo “could be characterized as a method of inquiry into *symbolic meaning of messages*” (p. 22). De uma forma genérica esta definição parece razoável, no entanto temos de perceber que a análise de conteúdo é uma técnica de investigação que “involves specialized procedures for processing scientific data” (ibidem, p. 21), permitindo fazer uma descrição objetiva (deve ser efetuada de acordo com determinadas regras, obedecer a instruções claras para que investigadores diferentes alcancem resultados semelhantes), sistemática (todo o conteúdo deve ser ordenado e integrado em categorias previamente escolhidas em função dos objetivos que o investigador pretende atingir) e quantitativa (na maior parte das vezes a frequência dos elementos considerados significativos é calculada) do conteúdo das comunicações, tendo como objetivo a sua interpretação (Bardin, 2000). Podemos afirmar que a análise de conteúdo consiste na descrição dos dados recolhidos, com vista a extrair sentido/significado às informações recolhidas (Coutinho, 2005). Segundo o Bardin (1977), citada por Carmo e Ferreira (1998),

“a descrição (a enumeração resumida após o tratamento das características do texto) constitui a primeira etapa de realização numa Análise de Conteúdo e a interpretação (o significado atribuído a essas mesmas características) a última etapa, a inferência é o procedimento intermédio que permite a passagem, explícita e controlada, de uma à outra” (p. 252).

A inferência caracteriza-se por uma “operação lógica através da qual admite-se uma proposição em virtude da sua ligação com outras proposições já aceitas como



verdadeiras” (Oliveira, 2008, p. 571). A intenção máxima da análise de conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção e de recepção de uma mensagem que recorre à ajuda de indicadores relativos ao texto, permitindo traduzir a estrutura dos textos (Carmo e Ferreira, 1998).

Neste sentido, a nossa análise do conteúdo da comunicação e dos discursos produzidos pelas crianças foi realizada a partir da transcrição das videogravações, que nos permitiu um primeiro tratamento e organização da informação contida nas mensagens (Bardin, 2000). No entanto, a descrição do conteúdo das videogravações não é suficiente e representa apenas o primeiro passo de todo o processo de análise. Este processo, por sua vez, é feito através da construção de inferências (ibidem). De seguida, as inferências permitem a categorização do conteúdo, que tem como finalidade a realização de ilações lógicas e justificadas (ibidem). A ideia base de todo este processo é a de que os “signos/símbolos/palavras – *as unidades de análise* -, podem organizar-se em categorias conceptuais, e essas categorias podem representar aspetos de uma teoria que se pretende testar” (Coutinho, 2005, p. 173).

Na prática, a análise de conteúdo compreende no seu processo três grandes fases: 1) *a pré-análise*; 2) *a exploração do material*; 3) *o tratamento dos resultados, inferência e interpretação* (Bardin, 2000).

A fase da *pré-análise* diz respeito à escolha dos documentos que serão submetidos à análise, na qual o investigador organiza o processo de análise, formulando hipóteses para a elaboração e organização de indicadores que lhe permitam uma interpretação final eficaz. No nosso estudo, esta fase correspondeu ao momento em que organizámos os dados que recolhemos, com o intuito de elaborar um esquema objetivo que nos permitisse construir conhecimento acerca das problemáticas do nosso estudo. Neste sentido, após realizarmos uma leitura profunda dos dados recolhidos, procedemos à escolha dos dados que representavam e continham informações acerca das problemáticas do estudo. Como referimos no capítulo anterior, optámos por analisar com maior rigor as videogravações, uma vez que, de todos os dados recolhidos, consideramos que são as que nos permitem recolher informação mais variada, com mais rigor e precisão. As videogravações para além de nos possibilitarem analisar o conteúdo do discurso verbal, permitem-nos, também, analisar a interação não-verbal, implícita na

componente visual das mesmas, nomeadamente “as expressões faciais, os olhares, as expressões e posturas corporais, a comunicação tátil, a expressão das emoções e sentimentos, bem como a compreensão dos símbolos e dos signos” (S. Sá, 2012).

Temos de ter em conta que antes da exploração do material, há que prepará-lo e organizá-lo e, para tal, é necessário formular hipóteses e objetivos de investigação no sentido de elaborar indicadores precisos e fiáveis que nos vão permitir analisar os dados e orientar-nos para a escolha do material que será sujeito à análise (Carmo e Ferreira, 1998). Na prática, poderemos considerar que a elaboração destes indicadores refere-se à construção das categorias de análise (as quais abordaremos no próximo ponto deste capítulo) e que a “preparação do material corresponde à seleção dos episódios das videograções que são, no nosso entender, passíveis de conter informação para responder às nossas questões orientadoras” (Bardin, 1988, citada por Rocha, 2012, p. 76).

Importa referir que na fase de exploração do material recorremos à utilização de categorias definidas *a priori*, com base em estudos empíricos e no nosso quadro teórico, e em função das nossas questões e objetivos do estudo. No entanto, o processo de categorização também surgiu, em parte, do próprio material de análise e foi melhorado à medida que fomos explorando os dados, articulando de uma forma mais clara as categorias pré-definidas e fazendo surgir outras categorias que nos pareceram pertinentes para a análise.

Após termos tomado todas as decisões que organizam a nossa análise, pudemos então analisar os dados conforme as categorias determinadas anteriormente (Bardin, 2000). Durante este processo não podemos esquecer-nos do facto de estarmos a analisar dados provenientes de discursos produzidos num determinado contexto, o que se torna uma limitação para a nossa análise. Nesta linha de pensamento, Esteves (2006) explica que se torna “imprescindível que se tenha em consideração o contexto situacional da produção dos discursos, o seu conteúdo e a sua forma” (citado por Marques, 2010, p. 144). De forma a criar resultados fiáveis, após o processo de exploração dos dados e análise dos mesmos, a produção de inferências deverá ser um procedimento que exige ao investigador a capacidade de “reflectir no sentido de ter sempre presente que a sua actividade interpretativa depende do modo como ele apresenta a situação comunicativa

e social de que o discurso analisado é elemento” (Bardin, 1988; Esteves, 2006; Gomes, 2006; citados por Marques, 2010, p. 144). Assim, durante todo este processo temos de ter consciência de que as nossas representações afetam a interpretação dos dados, não conseguindo, por vezes, chegar à neutralidade que idealizamos. Torna-se importante referir que, de facto, o investigador é uma peça importante na recolha e análise dos dados, não sendo neutro nem alheio à investigação uma vez que os investigadores tentam viver a realidade da mesma maneira que os sujeitos que investigam, demonstrando empatia e identificando-se com eles para tentarem compreender as perspetivas daqueles que estão a estudar (Carmo e Ferreira, 1998). Desta forma, “os investigadores interessam-se mais pelo processo de investigação do que unicamente pelos resultados ou produtos que dela decorrem” (ibidem, p. 180).

Tendo, então, descrito a relevância da escolha da análise de conteúdo como técnica de análise de dados, de seguida apresentaremos as categorias de análise a partir das quais organizamos a nossa análise dos dados.

## **1.2. Instrumento de análise de dados – categorias de Análise**

Tendo em conta que os objetivos do nosso estudo passam por compreender modos de sensibilização à diversidade linguística e cultural, aliados à promoção de comportamentos sustentáveis no pré-escolar e avaliar as potencialidades educativas de atividades de promoção da diversidade linguística e cultural no âmbito da educação para o desenvolvimento sustentável, tivemos a necessidade de criar duas macrocategorias. Uma vez que importa avaliar as potencialidades do projeto de intervenção, recorrendo à voz do(a)s participantes, torna-se essencial refletir sobre os efeitos que este teve para o grupo de participantes, no que diz respeito ao desenvolvimento de atitudes, capacidades e conhecimentos. Deste modo, procurámos indícios desse desenvolvimento nas conversas e questionários orais que decorreram ao longo das sessões (S. Sá, 2012).

Posto isto, iniciámos o processo de construção de categorias e subcategorias de análise que pode ser definido como “uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação e, seguidamente, por reagrupamento segundo o género (analogia), com os critérios previamente definidos” (Bardin, 2000, p. 117). Constata-se que esta operação permite produzir categorias, que podem ser vistas

como uma espécie de gavetas que permitem classificar, agrupar e, posteriormente, quantificar o conteúdo de uma mensagem (Bardin, 2000; Carmo e Ferreira, 1998).

Face a este pressuposto, o processo de categorização foi uma tarefa um pouco complexa, morosa e sujeita a algumas mudanças. Como mencionado no ponto anterior deste capítulo, a construção das categorias partiu de um conjunto de critérios, sustentados a nível conceptual, na revisão de literatura a que procedemos em torno das duas áreas de conhecimento em foco – “Sensibilização para a Diversidade Linguística e Cultural” e “Desenvolvimento Sustentável”. No entanto, após a leitura dos dados recolhidos, várias foram as reconfigurações feitas, nas quais algumas subcategorias foram alteradas, outras acrescentadas e algumas suprimidas, até conseguirmos definir um esquema-base de categorias fixo e completo (Coutinho, 2005).

A escolha das categorias foi feita tendo em conta quatro características que Carmo e Ferreira (1998) diz serem fundamentais. As categorias devem ser **exaustivas** – uma vez que todo o conteúdo que se pretende analisar deve ser, integralmente, incluído nas categorias consideradas; **exclusivas** – os mesmos elementos só devem apenas pertencer a uma categoria e não a várias; **objetivas** – a natureza de cada categoria deve ser explicitada de forma clara para que diferentes codificadores consigam classificar os vários elementos nas mesmas categorias; **pertinentes** – devem manter a exclusividade no que diz respeito à relação com os objetivos e com o conteúdo que se pretende classificar.

Neste sentido, definimos as categorias de análise que consideramos irem ao encontro dos nossos objetivos de investigação, baseando-nos, no que diz respeito ao grupo de crianças participantes, no desenvolvimento de competências importantes para compreenderem, interpretar, orientarem-se e integrarem-se na sociedade que as rodeia, como seres autónomos, livres e solidários (Ministério da Educação, 2010).

Para isso, recorreremos ao apoio das metas de aprendizagem para o pré-escolar (2010) que contribuem “para esclarecer e explicitar as “condições favoráveis para o sucesso escolar” indicadas nas *Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar* (Ministério da Educação, 2010, p. 1) e facultam um referencial comum, útil “aos educadores de infância, para planearem processos, estratégias e modos de progressão para que, ao entrarem para o 1.º ciclo, todas as crianças possam ter realizado as

aprendizagens, que são fundamentais para a continuidade do seu percurso educativo” (ibidem).

Desta forma, criámos duas macrocategorias partindo das áreas do saber das metas de aprendizagem para o pré-escolar (2010) – conhecimento do mundo e formação pessoal e social<sup>5</sup> – que, por sua vez, se subdividem em domínios (subcategorias) que passamos de seguida a apresentar.

Para uma melhor compreensão das categorias e subcategorias apresentadas, de seguida, iremos fazer uma breve descrição das mesmas.

| Categorias                   | Subcategorias                                   |
|------------------------------|---|
| 1. Conhecimento do Mundo     | 1.1 Diversidade linguística e cultural          |
|                              | 1.2 Localização espacial                        |
|                              | 1.3 Dinamismo das Inter-relações Natural-Social |
| 2. Formação Pessoal e Social | 2.2 Respeito pela diferença                     |
|                              | 2.3 Cidadania ambiental                         |

Quadro 2 – Categorias de análise

### 1.2.1. Categoria 1 – Conhecimento do mundo

Esta categoria evidencia os conhecimentos do mundo demonstrados pelas crianças ao longo das sessões do projeto de intervenção. Por conhecimento do mundo, entendemos “o mesmo que é evidenciado no *Quadro Europeu Comum de Referência*, ou seja, o conhecimento sobre os lugares, as instituições e organizações, as pessoas, os

---

<sup>5</sup> A área de Comunicação e Expressão também esteve presente, tendo sido abordada na categorização da nossa colega de dade, Bárbara Amorim (ver Amorim, 2015).

objetos, os eventos, os processos e as operações em diferentes domínios (Rocha, 2012), compreendendo o desenvolvimento de “competências essenciais para a estruturação de um pensamento científico cada vez mais elaborado, que permita à criança compreender, interpretar, orientar-se e integrar-se no mundo que a rodeia” (Ministério da Educação, 2010).

Desta forma, esta primeira categoria foi dividida em três subcategorias (Quadro 3) que, de acordo com as metas de aprendizagem (2010), consideramos serem os domínios que melhor se enquadram nos objetivos e problemática do nosso estudo.

Assim sendo, a primeira subcategoria – 1.1 Diversidade linguística e cultural – relaciona-se com a compreensão que a criança tem da diversidade linguística e cultural que existe no mundo, reconhecendo que existem diferentes povos com culturas e línguas diferentes do português, que têm estilos de vida distintos entre si e do nosso e que falam línguas próprias e, por vezes, com sistemas de escrita próprios.

A segunda subcategoria – 1.2 Localização espacial – diz respeito às unidades de registo em que a criança reconhece o mapa-mundo como forma de representação da Terra e identifica e localiza, neste, os países abordados nas sessões do projeto (Ministério da Educação, 2010).

Por fim, a última subactegoria – 1.3 Dinamismo das Inter-relações Natural-social – está relacionada com o conhecimento que a criança tem relativamente aos comportamentos que são benéficos e prejudiciais para o meio ambiente. Nesta subcategoria enquadram-se as unidades de registo em que a criança consegue identificar práticas comportamentais ambientais, que o ser humano exerce, e classificá-las como benéficas ou prejudiciais para o meio ambiente (Ministério da Educação, 2010).

| Subcategorias  | Unidades de registo em que a criança:   |
|--|---|
| <b>1.1 Diversidade linguística e cultural</b>          | 1.1.1 Compreende que no mundo existem diferentes povos com culturas e línguas distintas;<br>1.1.2 Estabelece diferenças e semelhanças entre estilos de vida de diferentes povos;<br>1.1.3 Identifica línguas faladas nos países abordados;<br>1.1.4 Reconhece sistemas de escrita diferentes. |
| <b>1.2 Localização espacial</b>                        | 1.2.1 Identifica e localiza no mapa-mundo os países abordados.  |
| <b>1.3 Dinamismo das Inter-relações Natural-Social</b> | 1.3.1 Identifica comportamentos benéficos e prejudiciais para o meio ambiente.  |

Quadro 3 – Subcategorias da categoria 1 – Conhecimento do Mundo

### 1.2.2. Categoria 2 – Formação Pessoal e Social

A segunda categoria, Formação Pessoal e Social, foi subdividida em duas subcategorias (Quadro 4) – 2.1 Respeito pela diferença e 2.2 Cidadania ambiental – que, se evidenciam como aprendizagens fundamentais de valores e respeito face ao Outro e ao meio ambiente. Nestas subcategorias pretendemos analisar conteúdos que remetam para sinais de respeito, abertura e receptividade face ao Outro e sinais de valorização do meio ambiente. É importante referir que estas aprendizagens situam-se num processo de construção longo, que se encontra relacionado com o tipo e qualidade da experiência de vida coletiva de cada um e que vai continuando ao longo da vida (Ministério da Educação, 2010).

Posto isto, no que diz respeito à subcategoria 2.1 - Respeito pela diferença, podemos acrescentar que para esta subcategoria valorizamos os conteúdos das unidades de registo em que a criança reconhece a diversidade de características e hábitos de outras pessoas e grupos, neste caso, dos povos marroquino e/ou canadiano e/ou inuit, manifestando atitudes de valor e respeito por essa diversidade (ibidem).

A subcategoria 2.2 – Cidadania ambiental, poderá ser compreendida como aquela que evidencia um conjunto de conteúdos com que a criança exprime a

importância de atitudes e comportamentos benéficos para o meio ambiente, mostrando preocupar-se com a sua preservação (ibidem).

| Subcategorias                      | Unidades de registo em que a criança:  |
|------------------------------------|--|
| <b>2.2 Respeito pela diferença</b> | 2.2.1 Valoriza a diversidade de características e hábitos dos povos: marroquino e/ou canadiano e/ou inuit. |
| <b>2.3 Cidadania ambiental</b>     | 2.3.1 Compreende a importância do exercício de comportamentos amigos do ambiente.                          |

Quadro 4 – Subcategorias da categoria 2 – Formação Pessoal e Social

Após termos enunciado e definido, de forma breve, as categorias da análise que criámos, passamos, de seguida, à discussão dos resultados obtidos tendo em conta as categorias apresentadas.

## **2. Análise e discussão dos dados**

### **2.1. Categoria 1 - Conhecimento do Mundo**

No que diz respeito a esta categoria, importa referir que nunca foi intenção nossa, durante a implementação do projeto, promover um saber enciclopédico, mas sim despertar em cada criança a curiosidade e o desejo de saber, de experimentar e de aprender. Desta forma, a análise desta categoria passa também por perceber se a criança desenvolveu uma atitude crítica que lhe permita compreender e relacionar o/a mundo/realidade que conhece e a rodeia com os/as diferentes mundos/realidades culturais que lhe foram apresentados/as neste projeto (Ministério da Educação, 1997). No entanto, a essência desta análise prendeu-se nos conhecimentos que as crianças



adquiriram acerca do mundo: países, línguas, povos, modos de vida, comportamentos, entre outros.

### **Subcategoria – Diversidade linguística e cultural**

Ao construirmos a subcategoria *1.1 Diversidade linguística e cultural*, identificámos quatro descritores que melhor a definem. O descritor *1.1.1 Compreende que no mundo existem diferentes povos com culturas e línguas distintas*, procura unidades de registo em que a criança está ciente da existência da diversidade linguística e cultural no mundo. Neste sentido, o seguinte episódio parece ilustrar essa situação:

| <b>S1E01</b>   |
|--|
| <b>Este episódio decorre durante o reconto da história “História do Tapete Mágico”. Aqui a educadora estagiária pergunta às crianças qual o nome do menino marroquino que aparece na história.</b>   |
| <p>EE1 – Boa! [...] Podemos continuar?// Então/ vamos recordar um bocadinho a história/ O tapete voou até Marrocos e fez um grande amigo/ alguém se lembra do nome do amigo?</p> <p>Matilda – Já não me lembro. Era um/ um nome um bocado/ estranho.</p> <p>EE1 – Ninguém?/ Hassan! É um nome um bocado estranho/ nós não estamos habituados a ouvir este tipo de nomes/ pois não?</p> <p>Matilda – Não.</p> <p>EE1 – Pois não/ porque o menino é de Marrocos e tem um nome marroquino/ não tem um nome habitual que nós costumamos ouvir/ mas chamava-se Hassan.</p> <p>Matilda – Porque ele não é português EE1.</p> <p>EE1 – Pois não. O Hassan fala uma língua diferente da nossa.</p> |

Matilda – Fala marroquina?

EE1 (sorri) – Pois/ mas não se diz marroquina. A língua que o Hassan fala chama-se árabe/ não é marroquina/ Em Marrocos vive o Hassan e lá as pessoas falam árabe.

Este episódio aconteceu na sessão um do projeto durante o reconto “História do Tapete Mágico” que foi apresentada na sessão zero. Realçamos o facto da história ter sido lida dois dias antes da ocorrência deste episódio. Aqui é possível perceber que o grupo não se recordava do nome de uma das personagens da história, o menino marroquino. Nesta sequência, uma das crianças, a Matilda, refere que não se lembra do nome da personagem, justificando que esta tinha um nome “estranho”. Neste sentido, a educadora estagiária tenta fundamentar essa apreciação pelo facto da Matilda e os colegas não estarem habituados a ouvir nomes próprios de origem árabe. De seguida, a Matilda comenta que a personagem da história (o Hassan) não é português, dando a entender que compreende o facto de não ter decorado o nome da personagem por esta não ter um nome habitual português.

Neste episódio é possível verificar que esta criança tem consciência da existência de nomes próprios que proveem de outras origens diferentes da nossa. É interessante perceber que na oitava fala deste episódio – *Fala marroquina?* – a Matilda utiliza um argumento bastante lógico, na medida em que o seu raciocínio se baseia na relação país – povo – língua que conhece, ou seja, ela sabe que o povo que vive em Portugal é o povo português e a sua língua é a língua portuguesa, dessa mesma forma, ela raciocina que se o Hassan vive em Marrocos e pertence ao povo marroquino é lógico que fale a língua marroquina. Alias, segundo o ethnologue<sup>6</sup>, poderá dizer-se que em Marrocos a língua falada é o marroquino (Moroccan Spoken Arabic) e a sua escrita é árabe. Com isto, a Matilda não estava de todo errada e podemos verificar que esta é uma criança que parece ter desenvolvido uma atitude crítica que lhe permitiu, neste caso, pegar na realidade que conhece e transpô-la para uma nova situação de descoberta acerca da linguagem do Outro, mobilizando os conhecimentos que já tem para a apreensão de novos conhecimentos.

---

<sup>6</sup> <https://www.ethnologue.com/language/ary>

O próximo episódio ocorre durante a mesma sessão do que o anterior, na parte da tarde. Ao contrário do ocorrido no episódio anterior, este sucede-se logo após a leitura da segunda parte da história “Uma Aventura em Marrocos”:

| S1E05  |
|--|
| <b>Este episódio decorre durante a atividade de pós leitura da segunda parte da história “Uma Aventura em Marrocos”. Aqui a educadora estagiária conversa com as crianças sobre a língua que a personagem Julie fala e sobre as imagens das casas no Canadá que viram na história.</b> |
| EE1 – Então/ a Julie/ a menina que vivia no Canadá falava em que língua? Já me esqueci!  |
| CRC – Francês!   |
| EE1 – Muito bem/ Ora a menina apresentou-se e mostrou muitas fotos/ ela trazia muitas fotos do Canadá. Mostrou uma foto ao Hassan onde se via como eram as casas no Canadá/ lembraste como eram André?   |
| André – Eram/ eram feitas de madeira.  |
| EE1 – Muito bem/ as casas no Canadá eram feitas de madeira.  |

Nesta situação é possível assistir a uma conversação entre o grupo e a educadora estagiária acerca de uma das personagens que entrava nesta história – a Julie, uma menina canadiana, da região do Quebeque, que se encontrava de férias em Marrocos. Aqui constata-se que algumas crianças identificam, sem problemas, a língua falada pela Julie, um conhecimento que adquiriram pela compreensão da leitura desta história, demonstrando consciência da existência de outra língua para além da que nós falamos.

É, também, possível ler-se que a educadora estagiária interroga uma das crianças, o André, sobre o aspeto arquitetónico das casas no Canadá, ao que este responde que as casas eram feitas de madeira. Podemos deduzir que o André, através da compreensão da história, captou a ideia que as casas no Canadá são diferentes das de Portugal e aparenta ter noção da existência de aspetos culturais, neste caso, arquitetónicos, que existem no mundo.

Outros indicadores do conhecimento correspondentes à diversidade cultural foram também demonstrados pelas crianças do grupo, como podemos verificar no seguinte episódio:

| S5E03   |
|---|
| <b>Este episódio decorre durante a exploração das imagens que foram encontradas na caça ao tesouro. Aqui uma das crianças associa uma das imagens ao país que lhe corresponde.</b>  |
| <p>E1: O André tem / vamos mostrar uma imagem primeiro (mostrando a imagem da família do Hassan a comer com as mãos) / O André tem esta imagem/ O que é que tem nessa imagem André?</p> <p>André: Comer com as mãos.</p> <p>E1: Estão a comer com as mãos/ E onde é que isso acontece?</p> <p>Matilda: Em Marrocos!</p> <p>André: Não/ Eu é que penso.</p> <p>E1: Diz lá André/ O André pensa/ Se não souber ele pergunta.</p> <p>André: É em Marrocos.</p> |

Este episódio ilustra uma situação que se sucedeu após a atividade da caça ao tesouro na última sessão do projeto. As crianças durante a caça ao tesouro encontraram envelopes com diversas imagens com ilustrações alusivas aos aspetos linguísticos e culturais abordados ao longo das sessões. Neste episódio, o André encontra uma imagem na caça ao tesouro que ilustra o momento de refeição da família do Hassan, onde é possível observar que pega na comida com as mãos, não utilizando talheres. Depois da educadora estagiária mostrar a imagem ao grupo, pergunta ao André em qual dos países abordados é que testemunharam (através da história) essa situação. Apesar da questão se destinar ao André e este acabar por responder no final, a Matilda entusiasma-se e responde na vez dele. Podemos deduzir desta situação que a Matilda é uma criança

bastante interessada, demonstrando compreender que existem outras culturas com hábitos e comportamentos diferentes dos nossos.

Ainda nesta subcategoria, é possível selecionar algumas unidades de registo que exemplificam o descritor *1.1.2. Estabelece diferenças e semelhanças entre estilos de vida de diferentes povos*, como é o caso do seguinte episódio:

| S1E03  |
|--|
| <b>Este episódio decorre durante a atividade de pós leitura da história “Uma Aventura em Marrocos”. Aqui a educadora estagiária conversa com as crianças sobre a forma como Hassan e a sua família jantam.</b> |
| EE1 – Jantar! Vocês lembram-se que durante o jantar existiam algumas coisas diferentes daquelas que estamos acostumados/ Sim Bruce (Bruce levanta o dedo).   |
| Bruce – Eles comem com as mãos!  |
| EE1 – Eles comem com as mãos, muito bem!   |
| Matilda – E bebem chá! Eles bebem chá ao jantar.   |
| EE1 – Eles comem com as mãos, não usam talheres, nós aqui usamos talheres não é? Depois bebem?   |
| CRCÇ – Chá.  |
| EE1 – Bem quente, nós costumamos beber às refeições chá? Assim ao jantar ou almoço?  |
| Matilda – Não! Eu/eu às vezes bebo de manhã.   |

À semelhança do último episódio apresentado (S5E03), este descreve uma conversa entre as crianças e a educadora estagiária acerca das rotinas alimentares da família do Hassan. Esta situação ocorre após a leitura da história “Uma Aventura em Marrocos”, no seguimento da qual a educadora estagiária pergunta ao grupo se se recorda de alguns aspetos abordados na história diferentes dos nossos, no que diz respeito ao modo como a família do Hassan janta. O Bruce levanta o dedo e responde

que a família do Hassan come com as mãos, acrescentando a Matilda que também bebem chá durante o jantar.

Este episódio parece ser um exemplo adequado aos conhecimentos que a criança detém acerca da sua cultura que lhe possibilitam estabelecer uma comparação com outras culturas. A Matilda demonstra reconhecer características culturais do povo marroquino, como o comer com as mãos e beber chá às refeições, mobilizando os conhecimentos que detém para estabelecer e identificar diferenças entre os estilos de vida do povo português e do povo marroquino.

Neste seguimento, o próximo episódio relata, também, uma situação onde podemos verificar que as crianças conseguem facilmente comparar características culturais de diferentes povos:

| S2E02  |
|--|
| <b>Este episódio decorre durante a atividade de pós leitura da história “Quem são os Inuit?”. Aqui a educadora estagiária, recontando a história, engana-se com o propósito de perceber se as crianças estão atentas e compreenderam a história.</b> |
| EE1 – Pois é! ““salam””/ muito bem// Boa/ então vamos continuar na história!<br>O menino/ o Putilik/ vivia em casas como as nossas/ feitas de tijólos/ muito altas/ em prédios muito altos...  |
| CRÇ – Não! Não!  |
| Bruce – Eram de madeira/as casas.  |
| CRÇ – Não.   |
| EE1 – Eram de madeira?! Ai meu Deus/ já estou toda baralhada. Têm toda a razão!/ E Matilda/ lembraste que antes de eu contar a história falei que antigamente o povo inuit/ os esquimós/ viviam em casas feitas de quê? Antigamente/ lembraste?      |
| Matilda – Sim/ hum/ de gelo! E eram redondos/redondas as as casas.   |

Este episódio decorre após a leitura da história “Quem são os Inuit?”. Em conversa com as crianças, a educadora estagiária comete um erro propositadamente ao

relatar incorretamente um aspeto abordado na história sobre os modos de vida do povo inuit. Esta refere que a personagem inuit da história, o Putilik, vivia em prédios muito altos e feitos de tijolo como os nossos, o que não era verdade. Neste sentido, algumas crianças corrigiram logo a educadora estagiária e uma delas, o Bruce, acrescenta que o Putilik vivia em casas feitas de madeira. Esta situação sugere-nos que o Bruce é uma criança que tem noção que existem diferenças sobre o aspeto arquitetónico das casas do povo inuit e das casas que está habituado a ver no seu dia-a-dia em Portugal. Desta forma, o Bruce mobilizou o conhecimento que tinha acerca do mundo que o rodeia, neste caso as casas que diariamente observa para perceber que existem diferentes tipos de casa no mundo, demonstrando também, que captou, durante a leitura desta história, as características das casas do povo inuit.

Ainda neste episódio é possível ler que a educadora estagiária pergunta à Matilda de que eram feitas as casas do povo inuit antigamente, um aspeto que referiu no início desta sessão. A Matilda lembra-se e responde que antigamente as casas eram feitas de gelo e eram redondas. Importa referir que antes da educadora estagiária contar a história “Quem são os Inuit?” conversou com o grupo para perceber se este detinha algum conhecimento acerca deste povo, conhecido geralmente por *esquimós*. Percebendo que parte das crianças já possuíam alguns conhecimentos sobre o estilo de vida do povo inuit e demonstravam bastante entusiasmo, especialmente a Matilda, a educadora falou um pouco acerca do estilo de vida que os inuites levavam, referindo que há algum tempo viviam em casas construídas de gelo.

Passamos agora à análise de outro episódio que, na nossa opinião, retrata uma situação onde é feita uma comparação entre os estilos de vida marroquino e o estilo de vida português:

| S1E03   |
|---|
| <b>Este episódio decorre durante a atividade de pós leitura da história “Uma Aventura em Marrocos”. Aqui duas crianças referem que a personagem Hassan dorme no telhado da casa (na açoteia).</b> |
| André – Eles foram dormir para cima para verem as estrelinhas.  |

EE1 – Foram dormir para cima?

Matilda – Para o sótão.

EE1 – Foram para o telhado, não foi?

Matilda – Para o telhado.

[...]

Matilda – Eu na minha casa tenho um telhado que/ que mas não tem lá camas e a minha cama está no meu quarto mas lá em cima é onde se guarda a árvore de natal.

EE1 – Tu tens um sótão, é isso? E guardas lá a árvore de natal durante o ano, é isso?

Matilda – É.

Este episódio decorre após a leitura da história “Uma Aventura em Marrocos” e ilustra a atividade de compreensão da leitura da mesma. Durante esta atividade o grupo e a educadora estagiária conversam sobre a personagem Hassan e alguns hábitos de vida que este tem. Neste seguimento, o André reconta parte da história e refere que o Hassan e os amigos foram dormir para a açoteia. Importa mencionar que a palavra *açoteia* era desconhecida para o grupo e este episódio decorreu logo após a terem ouvido, pela primeira vez. As crianças demonstraram alguma dificuldade inicial, em reter a palavra, o que, na nossa opinião é bastante normal, mas foi bastante surpreendente que passado pouco tempo algumas crianças interiorizaram a palavra e utilizaram-na, de forma facultativa, com recurso à repetição.

Podemos, então, ler que o André identifica com facilidade, apesar de não saber nomear, o local onde o Hassan dorme, demonstrando ter consciência que em Marrocos, quando está muito calor, as pessoas não costumam dormir em quartos ou no interior da casa e dormem na açoteia.

Para além do comentário do André, a Matilda faz uma apreciação bastante interessante na medida em que esta mostra entusiasmo ao querer informar os colegas e



as educadoras que na sua casa tem um sótão onde guarda a árvore de natal. Esta apreciação sugere, claramente, que a Matilda possui conhecimentos face à cultura marroquina e estabelece um termo de comparação face à nossa cultura, uma vez que ela realça o facto de ter um telhado mas que nesse telhado não há camas (como na açoteia da casa do Hassan) e que a cama dela se encontra no seu quarto, ao contrário do que acontece em casa do Hassan. É possível verificar que aqui existe uma comparação entre o estilo de vida do Hassan e da própria Matilda.

Nesta subcategoria procuramos, também, encontrar unidades de registo em que a criança *identifica línguas faladas nos países abordados*, neste sentido, os próximos episódios parecem corresponder ao descritor 1.1.3.:

| S2E02  |
|--|
| <b>Este episódio decorre durante a atividade de pós leitura da história “Quem são os Inuit?”. Aqui a educadora estagiária pergunta ao grupo em que língua se encontra a palavra “salut”.</b> |
| EE1 – Temos “salut” que quer dizer “olá” em que língua?  |
| Bruce – Inglês.  |
| André – Francês!   |
| EE1 – Francês/ muito bem!  |

| S2E02  |
|--|
| <b>Este episódio decorre durante a atividade de pós leitura da história “Quem são os Inuit?”. Aqui a educadora estagiária pergunta ao grupo em que língua está escrita a palavra “salam”.</b>  |
| EE1 – Está escrito “olá” aqui (aponta para o cartão que tem a palavra “angai” escrita) e eu trouxe este cartão/ também/ para colocarmos no nosso mapa. Já que temos aqui “olá” escrito em português/ temos/ mais? “olá” está escrito aqui (aponta para o cartão que tem a palavra “““salam””” escrita) escrito em quê? |

Matilda – ““salam””.

EE1 – ““salam””/ é como se diz “olá” em que língua?/ Em á?

CRC – Árabe!

## S2E02

**Este episódio decorre durante a atividade de pós leitura da história “Quem são os Inuit?”. Aqui a educadora estagiária pergunta ao grupo como se diz “olá” na língua inuktitut.**

EE1 – Falava inuktitut e como se diz “olá” na língua do Putilik?

André – Anga.

Tiago – Angai!

EE1 – Isso! Querem todos dizer “angai”?

CRC – Angai! Angai!

Os três episódios apresentados acima decorrem durante a mesma sessão e atividade. Nestes excertos podemos ler que existe uma conversação entre o grupo e a educadora estagiária acerca de algumas línguas que foram abordadas ao longo das sessões – francês, árabe e inuktitut.

No primeiro episódio, o grupo explora o mapa-mundo e a educadora estagiária apontando para o cartão que está colocado na região do Canadá, pergunta em que língua se encontra a palavra *salut* que está escrita nesse cartão. Apesar de uma das crianças responder que a língua seria o inglês, o André refere a língua francesa. Aqui constata-se que o André consegue identificar com clareza a língua falada pela personagem da Julie, a menina canadiana.

À semelhança do primeiro episódio, o segundo ocorre também durante a exploração do mapa-mundo. Aqui a educadora estagiária aponta para o cartão que está

colocado na região de Marrocos e pergunta ao grupo em que língua está escrita a palavra daquele cartão. A Matilda responde “*salam*”, identificando a palavra que estava escrita no cartão. Neste sentido, a educadora estagiária explica que ““*salam*”” é como se diz olá naquela língua e algumas crianças acabam por identificar que a saudação está escrita em árabe. Neste episódio, achamos que para além das crianças identificarem a língua árabe é interessante constatar que a Matilda apesar de não responder que a palavra está escrita em árabe, não deixa de reconhecer a língua, uma vez que refere como se diz a palavra.

No terceiro episódio é possível ler um diálogo acerca da língua do Putilik, a personagem inuit. Consta-se que as crianças mencionam com facilidade a saudação na língua inuktitut. Pensamos ser importante referir que o inuktitut foi a língua que as crianças tiveram mais dificuldades em identificar, talvez por ser um nome mais complicado de articular e menos comum comparativamente ao nome das restantes línguas abordadas.

Em todos os casos, gostaríamos de referir que as crianças interiorizaram as saudações nas diferentes línguas, referindo-as várias vezes ao longo dos dias de forma repetitiva e quase espontânea.

Para o último descritor desta categoria, definimos unidades de registo em que a criança *estabelece diferenças e semelhanças entre sistemas de escrita diferentes*. Como exemplos apresentamos os seguintes descritores:

| S202  |
|---|
| <b>Este episódio decorre durante a atividade de pós leitura da história “Quem são os Inuit?”. Aqui a educadora estagiária questiona se o grupo reconhece que os caracteres do sistema de escrita silábico são diferentes do alfabético.</b> |
| EE1 – Muito bem. Vocês já viram que esta palavra (aponta para o cartão que tem a palavra “angai” escrito em inuktitut) tem uns símbolos diferentes/ não são iguais às letras dos nossos nomes/ pois não?                                    |
| Tozé – Não! É/é chinês.   |

EE1 – Não é chinês Tozé/ dizes isso porque não percebes os símbolos é?

Tozé – Pois.

EE1 – Mas aqui (aponta para o cartão que tem a palavra “angai” escrito) está escrito “olá”/ que se lê angai/ na língua inuktitut que é a língua que/ que fala o Putilik. É uma escrita muito/ muito estranha/ não é? Nós não estamos habituados a ver esta escrita/ estes símbolos.

E’ – Tão giro!

Neste episódio podemos assistir a um diálogo entre a educadora e o Tozé. Esta situação ocorre após a leitura da história “Quem são os Inuit?”. A educadora estagiária mostra ao grupo um cartão com a palavra “angai” escrita e pergunta se os símbolos desta palavra são ou não diferentes das letras dos seus nomes. O Tozé identifica que os símbolos são diferentes das letras do seu nome e acrescenta que a língua em que está escrita a palavra é o chinês.

É possível verificar neste excerto que o Tozé mobiliza os conhecimentos que tem acerca das letras do sistema alfabético latino para perceber que a palavra escrita em inuktitut utiliza um sistema de escrita diferente e por isso não consegue reconhecer os caracteres diferenciando o tipo de escrita ao dizer que a palavra está escrita em chinês.

No próximo episódio, assistimos a uma situação em que as crianças identificam e comparam as letras de duas palavras do sistema de escrita alfabético latino, mas de línguas diferentes:

#### S1E05

**Este episódio decorre durante a atividade de pós leitura da segunda parte da história “Uma Aventura em Marrocos”. Aqui a educadora estagiária interroga o grupo sobre a existência de letras iguais nas palavras “olá” e “salut”.**

EE1 – Então são todas diferentes? Todas as letras são diferentes de uma palavra e da outra? Não há letras iguais?

Matilda – Hum// o “a” é igual! Tem nas duas.

EE1 – Muito bem/ é verdade. A letra “a” escreve-se nas duas palavras.

Gabi – Posso dizer uma coisa?

EE1 – Sim/ diz.

Gabi – O “a” tem no meu nome.

Neste caso, a Matilda utiliza os conhecimentos que tem sobre as letras do alfabeto latino e a sua capacidade de observação e confronta as letras das duas palavras, chegando à conclusão que a letra “a” escreve-se nas duas palavras. A acrescentar, a Gabi refere também que a letra “a” existe no seu nome o, que, a nosso ver, demonstra que a Gabi para além de deter conhecimento acerca das letras do seu nome, mostra a capacidade de mobilizar esse conhecimento e pô-lo prática noutras situações.

Achamos importante este tipo de exercício para que as crianças percebam que as palavras *olá* e *salut* pertencem a línguas diferentes mas que no entanto usam o mesmo sistema de escrita, uma vez que conseguem identificar as mesmas letras nas duas palavras.

Neste seguimento, outro exemplo que achamos pertinente é o seguinte episódio:

| S1E03   |
|---|
| <b>Este episódio decorre durante a atividade de pós leitura da história “Uma Aventura em Marrocos”. Aqui a educadora estagiária apresenta ao grupo um cartão com a palavra ““salam”” escrita em árabe e exploram as letras do sistema alfabético latino.</b>  |
| EE1 – ““salam”” é como se diz “olá” em árabe/na língua árabe e é assim que se escreve (mostra ao grupo um cartão com a palavra ““salam”” escrita em árabe)/ eu trouxe um cartaozinho// Olá assim escreve-se na língua portuguesa (aponta para o cartão colocado na localização de Portugal no mapa-mundo), veem? Com as letras que usamos para escrever os nossos nomes e ““salam”” escreve-se assim, já viram? É |

bastante diferente, não é?

CRÇ – Sim!

Matilda – EE1/ ali (aponta para o cartão colocado na localização de Portugal no mapa-mundo) tem duas letras do meu nome.

EE1 – E quais são? Como se chamam, sabes?

Matilda – É o/ é o “a” e aquela do meio/ eu essa não sei o nome dela.

EE1 – Tens a letra “a” no teu nome e também tens a letra “l” é isso? Chama-se é esta letra (aponta para a letra “l” do nome “olá”).

Matilda – Sim.

EE1 – E nesta palavra (aponta para o cartão com a palavra “salam” escrita em árabe)? Consegues reconhecer alguma letra?

Matilda – Nessa não/ não sei.

EE1 – Pois, esta palavra tem umas letras diferentes das nossas.

À semelhança do exemplo do episódio S1E05, uma das crianças, a Matilda estabelece uma comparação entre as letras do seu nome e as letras da palavra “olá”. Neste episódio é possível verificar que a criança, de uma forma autónoma, identifica letras semelhantes nas duas palavras e, não sendo preciso perguntar, a Matilda comenta que as letras “a” e “l” escritas na palavra “olá” fazem, também, parte do seu nome.

No final do episódio podemos igualmente constatar que a educadora estagiária pergunta à Matilda se esta reconhece alguma letra da palavra “salam” que, por sua vez, está escrita em árabe. Apesar desta língua também utilizar o sistema de escrita

alfabético<sup>7</sup>, conseguimos verificar que a Matilda não identifica nenhum símbolo na palavra uma vez que não está familiarizada com o sistema alfabético árabe.

### **Subcategoria – Localização espacial**

A segunda subcategoria do *Conhecimento do Mundo* diz respeito à *Localização espacial*. Nesta subcategoria pretendemos analisar situações em que a criança consegue identificar e/ou localizar no mapa-mundo os países abordados.

Passaremos, então, à apresentação dos episódios que, na nossa opinião, melhor se integram nesta subcategoria.

| S1E03   |
|---|
| <b>Este episódio decorre durante a atividade de pós leitura da história “Uma Aventura em Marrocos”. Aqui a educadora estagiária apresenta ao grupo um cartão com a palavra “salam” escrita em árabe e uma das crianças pede para colocar o cartão no mapa-mundo, na localização de Marrocos.</b>  |
| <p>Micael C. – EE1, podes trocar a/a podes pôr a cor de laranja (aponta para o cartão com a palavra “salam” escrita em árabe) no mapa? Ali no cor de laranja?</p> <p>EE1 – Sim, sim. Eu vou colocar este cartão no mapa mas não vou colocar aqui (aponta para a localização de Portugal no mapa-mundo), que aqui é Portugal, vou colocar onde?</p> <p>CRÇ – No cor de laranja!</p> <p>EE1 – Exatamente! Em Marrocos porque é em Marrocos que se fala árabe. Que se diz “salam” e se escreve desta forma, mas agora esqueci-me onde é que era Marrocos.</p> <p>Bernardo (levanta-se e dirige-se ao mapa-mundo) – É aqui (aponta para a localização de Marrocos no mapa-mundo).</p> |

---

<sup>7</sup> Apesar de ser denominado de "alfabeto", na verdade a escrita árabe é um Abjad, um sistema de escrita no qual cada símbolo representa uma consoante. A representação das vogais é feita através de diacríticos colocados sobre ou sob as letras (Sampaio, 2009).

|  |
|--|
| EE1 – Boa! Vou, então colocar o cartão aqui. |
|--|

Este episódio acontece durante a atividade de pós leitura, na qual as crianças, juntamente com a educadora estagiária, exploram o mapa-mundo. Aqui uma das crianças do grupo, o Micael J., sugere à educadora estagiária que esta coloque o cartão com a saudação árabe escrita no norte de África, o continente que está pintado de cor de laranja. Apesar do Micael J. não nomear a localização de Marrocos, constata-se que esta criança tem noção da sua localização espacial. Após o Micael J. e algumas crianças referirem que a educadora estagiária deveria colocar o cartão no continente cor de laranja (africano), esta menciona que se esqueceu especificamente do local onde se situava Marrocos. Desta forma, o Bernardo, que se encontrava perto do mapa-mundo, levantou-se e apontou para a localização quase exata de Marrocos, demonstrando conhecimento acerca da localização do país do Hassan.

O próximo episódio é, também, um bom exemplo dos conhecimentos que as crianças adquiriram relativamente à localização espacial:

| S1E05  |
|--|
| <b>Este episódio decorre durante a atividade de pós leitura da segunda parte da história “Uma Aventura em Marrocos”. Aqui a educadora estagiária pergunta às crianças se sabem a localização do Canadá no mapa-mundo.</b>  |
| <p>EE1 – Uma menina com umas bochechas muito rosadinhas e loira e o Hassan percebeu que ela não devia ser de Marrocos e/ foi perguntar-lhe de onde é que era a menina e/e a menina pertencia a um país chamado Canadá. Alguém se lembra onde ficava o Canadá (aponta para o mapa-mundo)?</p> <p>Diego – Hum... Eu sei! (Aponta para a localização de Portugal no mapa-mundo)</p> <p>Tozé – Aí é a nossa escola!</p> <p>EE1 – É aqui que fica o Canadá (aponta para a localização de Portugal no mapa-mundo)?</p> |



CRC – Não!

Tozé – Aí é a nossa escola/ é/é Portugal.

Este episódio ocorre na mesma sessão que o anterior, na parte da tarde, depois da educadora estagiária ter contado a segunda parte da história “Uma Aventura em Marrocos”. Aqui podemos ler uma conversa onde a educadora estagiária questiona as crianças sobre a localização do país da Julie (região do Quebeque) no mapa-mundo. Uma das crianças mais novas da sala, o Diego, aponta para a localização de Portugal como resposta à questão da educadora mas o Tozé corrige-o, afirmando que a localização para onde o Diego apontou era a da escola e não a do Canadá. Neste sentido, a educadora estagiária, apontando para Portugal, decide perguntar aos restantes colegas se achavam que a localização do Canadá seria aquela. Rapidamente as crianças responderam que não e o Tozé acrescentou ainda que aquela região seria Portugal.

É interessante perceber que, neste episódio, para além do Tozé demonstrar conhecimentos acerca da localização espacial, demonstra também uma grande capacidade de atenção e observação ao que foi dito pelo colega.

Ao longo das sessões do projeto, conseguimos aperceber-nos que o Tozé era uma das crianças mais interessadas no momento de exploração do mapa-mundo. Mostrava reter as informações que a educadora estagiária transmitia acerca das localizações dos países abordados, transformando-as em conhecimentos para depois mobilizá-los, o que aconteceu em várias ocasiões, como é exemplo a seguinte:

| S2E02   |
|---|
| <b>Este episódio decorre durante a atividade de pós leitura da história “Quem são os Inuit?”. Aqui a educadora estagiária, explorando o mapa-mundo com o grupo, aponta para a localização de Marrocos e pergunta qual o nome do país.</b>   |
| EE1 – Vocês já viram o trajeto que o tapete fez? Inicialmente ele veio parar à nossa escola (aponta para a localização de Portugal no mapa-mundo)/ depois viajou mais para baixo quando foi ter com o seu melhor amigo/ Hassan/ como se chama esta região aqui (aponta para a localização de Marrocos no mapa-mundo)? |

Tozé – Marrocos!

EE1 – Muito bem. E de seguida quis ir conhecer a Julie/ quer dizer/ conhecer não que já a conhecia- mas quis ir conhecer o sítio onde ela morava e voou/ voou e devia parar aqui no Canadá (aponta para a localização de Canadá no mapa-mundo) mas enganou-se e voou um bocadinho demais e foi parar aqui mais acima (aponta para a localização da região ártica do Canadá no mapa-mundo) e aqui conheceu o Putilik.

### **Subcategoria – Dinamismo das Inter-relações Natural-Social**

Nesta subcategoria pretendemos analisar se as crianças conseguem identificar comportamentos benéficos e prejudiciais para o meio ambiente.

Os dois episódios que se seguem decorrem na mesma sessão, durante o jogo “Somos todos amigos do ambiente?”. Neste jogo, as crianças respondiam a perguntas alusivas a comportamentos benéficos ou nefastos para o ambiente. As questões foram realizadas após o grupo visualizar um filme com excertos relacionados com atitudes e comportamentos prejudiciais ao meio ambiente.

| <b>S1E07</b>  |
|---|
| <b>Este episódio decorre durante o jogo “Somos todos amigos do ambiente?”. Aqui uma das crianças responde a uma pergunta relacionada com atitudes benéficas para o meio-ambiente, colocada pela educadora estagiária.</b>   |
| <p>EE1 – [...] Estás pronto Micael C.? Posso dizer a frase? Vamos estar com atenção/ só o Micael C. é que responde agora/ está bem?/ Quando posso/ devo preferir passear a pé ou de bicicleta em vez de andar de carro. Sim ou não Micael C.?</p> <p>Micael C. – Sim.</p> <p>EE1 – Muito bem! Quando posso/ quando podemos devemos preferir andar a pé ou andar de bicicleta em vez de andar de carro/ porquê? Porquê o carro polui o ambiente/ não foi o que vimos há pouco nos desenhos? O carro deita o quê/ Para o ar?</p> <p>Micael C. – Fumo!</p> |

|                                     |
|-------------------------------------|
| EE1 – E esse fumo polui o ambiente. |
|-------------------------------------|

|              |
|--------------|
| <b>S1E07</b> |
|--------------|

|   |
|---|
| <b>Este episódio decorre durante o jogo “Somos todos amigos do ambiente?”. Aqui uma das crianças responde a uma pergunta relacionada com atitudes benéficas para o meio-ambiente, colocada pela educadora estagiária.</b> |
|---|

|  |
|--|
| EE1 – O Micael C. acertou/ agora é a vez do André. André/ devo tentar reduzir o lixo que faço? Achas que devemos tentar reduzir o lixo que fazemos ou não? |
|--|

|  |
|--|
| André – Muito lixo? Não! Temos de fazer pouquinho (gesticula ao mesmo tempo que fala/ abrindo os braços quando diz “muito” e fechando os braços quando diz “pouquinho”). |
|--|

|  |
|--|
| EE1 – Temos de fazer pouquinho/ então/ devo reduzir o lixo ou não? |
|--|

|              |
|--------------|
| André – Sim. |
|--------------|

|                              |
|------------------------------|
| EE1 – Muito bem/ está certo! |
|------------------------------|

No primeiro episódio podemos ler que o Micael C. compreende que, quando possível, deve preferir andar a pé ou de bicicleta do que andar de carro. Neste âmbito, a educadora estagiária relembra o *cartoon* que viram antes deste jogo e o Micael C. acrescenta que os carros deitam fumo para o ar. Este episódio sugere-nos que o Micael C. tem consciência que andar a pé ou de bicicleta é mais saudável para o ambiente do que andar de carro.

No segundo episódio, uma pergunta semelhante é feita ao André. Desta vez a educadora estagiária pergunta ao André se este acha que devemos tentar reduzir o lixo que fazemos. Ao mesmo tempo que o André fala, vai gesticulando com os braços e refere que devemos fazer pouco lixo. Podemos quase deduzir que este demonstra ter conhecimentos prévios acerca desta temática, uma vez que os gestos realizados pelo André parecem ser memorizados.

O próximo episódio sucede-se ao jogo “Somos todos amigos do ambiente?”. Neste episódio as duas crianças que se voluntariaram para fazer a atividade construíram um *powerpoint*, no qual expuseram, cada uma, num comportamento benéfico para o meio ambiente.

| S1E08  |
|--|
| <b>Este episódio decorre durante a construção de um <i>powerpoint</i> sobre atitudes amigas do meio ambiente. Aqui uma das crianças refere um comportamento benéfico para o meio ambiente.</b>   |
| <p>Micael C. – Ahm/ Se um menino vir lixo no chão/ o menino não pode pôr o lixo no chão e/e tem de apanhar o pôr no contentor.</p> <p>EE1 – Hum... Então os meninos não devem colocar lixo no chão mas sim/ onde?</p> <p>Micael C. – No contentor.</p> <p>EE1 – Muito bem/ acho que essa é uma atitude que é amiga do ambiente. Dá mais cinco/ concordo contigo!/ Vamos fazer uma frase com isso e vamos pesquisar na internet imagens sobre isso?</p> <p>Micael C. – Sim!</p> |

Neste caso, o Micael C. identificou uma atitude benéfica para o meio ambiente, afirmando que se um menino encontrar lixo no chão deve colocá-lo num contentor. A apreciação feita pelo Micael C. parece evidenciar que este detém conhecimentos relativos a comportamentos benéficos para o ambiente. Sem ajuda da educadora estagiária ou de um colega, esta criança conseguiu reconhecer atitudes que foram mencionadas anteriormente e mobilizar os seus conhecimentos para escolher e mencionar uma delas.

## 2.2. Categoria 2 – Formação Pessoal e Social

A categoria da Formação Pessoal e Social assenta na perspetiva de que o ser humano se constrói em interação social, sendo influenciado e influenciado o meio que o

rodeia. Esta categoria dá importância à promoção nas crianças de atitudes e valores que lhes permitem tornarem-se cidadãos conscientes e solidários, tendo em vista a plena inserção na sociedade como seres autónomos, livres e respeitadores do meio físico e cultural (Ministério da Educação, 1997).

Poderá dizer-se que esta categoria está diretamente relacionada com uma educação intercultural com vista a uma cidadania planetária (Marques, 2010), ou seja, uma educação assente em práticas educativas capazes de promover atitudes de respeito pela igualdade e solidariedade com o Outro e com o meio ambiente e capazes de formar um sujeito apto para pensar e agir criticamente relativamente às problemáticas atuais, percebendo que as ações individuais de cada um têm consequências coletivas e futuras, e de participar ativamente numa sociedade que se quer mais justa e democrática (Peres, 2000; Morin, 1999).

### **Subcategoria – Respeito pela diferença**

No que diz respeito à subcategoria 2.2. Respeito pela diferença, tivemos em consideração unidades de registo em que a criança valoriza a diversidade de características e hábitos dos povos: marroquino e/ou canadiano e/ou inuit. Neste âmbito, tentamos procurar episódios que retratem as atitudes que o nosso grupo de crianças terá desenvolvido face às personagens que foram apresentadas no projeto e à variedade de características das suas culturas.

Começamos pela análise do seguinte episódio:

| <b>S1E03</b>  |   |
|---|---|
| <b>Este episódio decorre durante a atividade de pós leitura da história “Uma Aventura em Marrocos”. Aqui a educadora estagiária está vestida com um traje típico de Marrocos e conversa com o grupo sobre isso.</b> |   |
|   | EE1 – Ora, no início da manhã alguns meninos perguntaram-me o que trazia vestido e eu prometi que depois da história explicava. Estou vestida um bocado diferente do habitual, não é?<br>CRÇ – Sim/ é.<br>EE1 – Eu hoje trago um vestido/ uma vestimenta típica de Marrocos. As |

|  |  |
|--|--|
|  | <p>peessoas em Marrocos andam assim vestidas.</p> <p>Gabi – Parece uma princesa!</p> |
|--|--|

Este episódio ocorreu após a leitura da história “Uma Aventura em Marrocos”. Nesta sessão a educadora estagiária levou vestido um traje tipicamente marroquino (*Djellaba*) e depois de contar a história, a educadora estagiária prometeu explicar o que trazia vestido. Neste episódio podemos ler que após a educadora estagiária referir que a vestimenta era marroquina, a Gabi elogia-a, afirmando que a educadora parecia uma princesa.

Nesta situação, a Gabi parece demonstrar uma abertura face ao Outro, na medida em que quando confrontada com um aspeto cultural, neste caso um traje típico de Marrocos, diferente daqueles com que ela está habituada a ver, a Gabi faz uma apreciação positiva e demonstra uma atitude de aceitação e inexistência de resistência perante a pluralidade, chegando a elogiar a educadora estagiária devido ao traje que traz vestido.

Outra situação que parece ilustrar a valorização do Outro e da sua cultura ocorre no seguinte episódio:

| S1E05   |   |
|---|---|
| <b>Este episódio decorre enquanto as crianças se organizam numa fila para irem ao quarto de banho fazerem a higiene. Aqui uma das crianças saúda os colegas e as educadoras na língua árabe e alguns colegas repetem.</b> |   |
|   | <p>EE1 – [...] Agora vamos fazer a higiene para irmos almoçar.</p> <p>E’ – Pois é! Já está na hora.</p> <p>[...]</p> <p>Matilda – Salam!</p> <p>CRCÇ – Salam/ salam/ salam...</p> |

Neste episódio, à semelhança de outros, um grupo de crianças, de forma voluntária, repete várias vezes a saudação árabe, *salam*. Uma das crianças, a Matilda, saúda em árabe uma colega que conduz à repetição da mesma palavra por parte de outras crianças.

Esta situação não é isolada e por várias vezes as crianças reproduziam e repetiam as saudações e outras palavras na língua materna dos povos abordados no projeto.

Interpretamos, assim, que este grupo de crianças manifesta uma atitude de reconhecimento e valorização do Outro, uma vez que através da reprodução da saudação marroquina, sem que esta tenha sido proferida pelas educadoras, demonstram à vontade e abertura face à língua árabe.

O próximo episódio decorre após a leitura da história “Quem são os Inuit?”. Podemos assistir a uma conversa entre a educadora estagiária e duas crianças relativamente ao modo de como o Putilik se deslocava:

| S2E02   |   |
|---|---|
| <b>Este episódio decorre durante a atividade de pós leitura da história “Quem são os Inuit?”. Aqui o grupo conversa sobre o modo como a personagem da história costuma deslocar-se.</b> |   |
|   | EE1 – Pois era e não só/ o menino descolava também como?/ Andava de mota de neve e não só.<br>Gabi – Também andava com os cães a puxar.<br>EE1 – Deslocava-se num trenó que era puxado por cães/ muito bem Gabi!<br>Gabi – Mas os cães parecem uns/ os lobos.<br>Matilda – Eu já vi um filme que tinha esses cães! Eles puxavam os trenós/ eles eram muitos para conseguir puxar com força! |

Nesta situação, a Gabi identifica que o Putilik se desloca num trenó puxado por cães que parecem lobos. A acrescentar, a Matilda refere que já assistiu a um filme onde conseguiu ver uma situação idêntica.

Estas duas crianças estabelecem comparações e apreciações relativamente ao transporte em que o Putilik se descolava, sem que tivesse existido perguntas sobre isso por parte da educadora estagiária. Neste sentido, consideramos que nesta situação existe uma atitude de respeito em relação a uma particularidade no estilo de vida do Putilik. Existe, também, uma atitude de valorização pelo facto do Putilik e o seu povo se

deslocar em trenós puxados por cães que é manifestada pelo interesse e entusiasmo com que estas duas crianças falam.

### **Subcategoria – Cidadania ambiental**

Nesta subcategoria pretendemos analisar unidades de registo em que a criança manifesta comportamentos de preocupação com a conservação do meio ambiente, compreendendo a importância do exercício de comportamentos benéficos para o ambiente.

Neste sentido, procederemos à apresentação dos episódios que, na nossa opinião, melhor se adequam a esta subcategoria.

| <b>S1E06</b>   |   |
|--|---|
| <b>Este episódio decorre após o visionamento de um <i>cartoon</i><sup>8</sup> animado que ilustrava dois cenários: um grupo de animais a tossir após a passagem de vários carros pelo seu habitat e o mesmo grupo de animais a respirar e a movimentar-se normalmente aquando da passagem de uma bicicleta por eles. Aqui o grupo e a educadora estagiária conversam sobre o que visionaram.</b> |   |
|  | <p>EE1 – E porquê é que os pobres animais tossiam? Dedos no ar/ Diz Enzo.</p> <p>Enzo – Porque porque por causa do fumo.</p> <p>EE1 – Por causa do fumo.</p> <p>Enzo – O fumo sai dos carros e e os animais/ e o fumo não deixavam respirar os animais e eles depois morrem.</p> <p>André – EE1 também passou uma bicicleta!</p> <p>EE1 – Pois foi/ e os animais tossiram quando ela passou?</p> <p>CRC – Não.</p> <p>Enzo – Não porque a bicicleta não faz mal aos animais.</p> <p>EE1 – Pois é/ ao contrário de andar de carro/ a bicicleta não polui o quê?</p> <p>André – Não faz fumo e e os animais já não tossiam.</p> |

Este episódio ocorre depois de um grupo de crianças visionar um *cartoon* que retratava dois tipos de cenário: um grupo de animais a tossir após a passagem de vários

<sup>8</sup> Vídeo adaptado de: <https://www.youtube.com/watch?v=APW78tfAz5E>



carros pelo seu habitat e o mesmo grupo de animais a respirar e a movimentar-se normalmente aquando da passagem de uma bicicleta por eles. Neste seguimento, a educadora estagiária perguntou às crianças o porquê dos animais tossirem no vídeo, ao qual o Enzo responde que seria por causa do fumo, acrescentando que o fumo que saía dos carros não deixava respirar os animais. Aqui percebe-se que esta criança consegue compreender que esse fumo é prejudicial para os animais e para o seu habitat.

O André referiu que também passou uma bicicleta e as crianças identificaram que dessa vez os animais não tossiram. O Enzo acrescentou que a bicicleta não fazia mal aos animais e, após a educadora estagiária questionar as crianças, o André respondeu que a bicicleta não faz fumo e que os animais já não tossiam. É possível verificar que, mais uma vez, o Enzo identifica que a bicicleta não é prejudicial para os animais. O André consegue relacionar o facto de a bicicleta não fazer fumo com o facto de os animais não tossirem. Desta forma, podemos constatar que estas duas crianças compreendem e distinguem práticas prejudiciais para o meio ambiente daquelas que não são e chegam a identificar consequências das mesmas, neste caso, percebem que o ar poluído afeta a respiração dos animais.

O próximo excerto também parece descrever uma situação na qual a criança compreende o exercício de comportamentos benéficos para o meio ambiente.

| S1E07   |   |
|---|---|
| <b>Este episódio decorre durante o jogo “Somos todos amigos do ambiente?”. Aqui uma das crianças responde a uma pergunta relacionada com atitudes benéficas para o meio-ambiente, colocada pela educadora estagiária.</b> |   |
|   | <p>EE1 – Devo desligar a televisão e a luz sempre que não for necessário. Se eu não estiver a ver televisão ou a precisar da luz ligada/ devo ou não desligar a televisão e a luz?</p> <p>Micael C. – Sim/ desligar.</p> <p>EE1 – Muito bem!</p> <p>Micael C. – Porque gasta energia EE1.</p> <p>EE1 – Muito bem! Palmas para o Micael C.</p> |

Neste episódio podemos ler que após a educadora estagiária questionar uma criança sobre a necessidade de desligar a televisão e/ou a luz quando estas não estiverem a ser precisas, a criança responde que deve desligar, explicando que a televisão e a luz gastam energia. Nesta situação, a criança parece, na nossa opinião, perceber a importância da prática de comportamentos benéficos para a poupança energética, neste caso, o Micael C. identifica com facilidade que a utilização da televisão e da luz ligada consomem energia e que, no caso de não ser preciso, deverão ser desligadas.

Passemos à análise do último episódio:

| S1E08  |  |
|--|--|
| <b>Este episódio decorre após o jogo “Somos todos amigos do ambiente?”. Aqui uma das crianças responde a uma pergunta relacionada com esse jogo e com o <i>cartoon</i> animado que visionaram anteriormente.</b> |  |
|  | <p>EE1 – Nós hoje já vimos muitas atitudes sobre o ambiente/ coisas que devemos fazer e outras que não// Por exemplo/ sobre a água que gastamos?</p> <p>Micael J. – Não podemos/ gastar/ água/ muita água.</p> <p>EE1 – Lembras-te do vídeo do hipopótamo que vimos? Estava a gastar muita água a tomar banho.</p> <p>Micael J. – Sim. E/e depois os outros amigos queriam tomar banho e não tinham água para tomar mais banho.</p> <p>EE1 – Exatamente. Então temos sempre de ser poupados na água que gastamos. Não devemos deixar a água a correr quando estamos a escovar os dentes ou a tomar banho/ pois não?</p> <p>Micael C./ Micael J. – Não.</p> |

Neste episódio uma das crianças, o Micael J., após ser questionado pela educadora estagiária, refere que não se pode gastar muita água. A educadora estagiária relembra-o do *cartoon* que tinham visualizado anteriormente acerca de um hipopótamo que gastou a água toda a tomar banho. Neste seguimento, o Micael J. acrescenta que devido ao facto do hipopótamo ter utilizado a água toda, os seus amigos já não conseguiram tomar banho. Podemos concluir, na nossa opinião, que o Micael J. é uma criança que tem consciência da importância da prática de comportamentos amigos do

ambiente e das consequências da falta dessa prática. Neste caso, ele percebe que o mau uso que damos à água que gastamos – o facto de gastarmos em demasia – pode ter consequências para os outros.

### **Síntese dos Resultados Obtidos**

Após a apresentação e a análise dos dados, achamos pertinente tecer algumas considerações finais acerca das duas categorias definidas para o nosso estudo: *Conhecimento do Mundo e Formação Pessoal e Social*.

Neste âmbito, através da análise dos episódios apresentados no tópico anterior, podemos afirmar que as crianças apreenderam novos e importantes conhecimentos relacionados com a diversidade linguística e cultural, este projeto despertou atitudes de curiosidade e desejo de aprender nas crianças. Foi também possível verificar que relativamente à localização espacial do mapa-mundo, as crianças demonstraram bastante interesse e curiosidade na sua exploração, desenvolvendo conhecimentos alusivos à identificação e localização dos países abordados durante o projeto. Ainda no que concerne a esta categoria do Conhecimento do Mundo, constatamos que o grupo já possuía e adquiriu saberes relevantes no que diz respeito ao dinamismo das inter-relações natural-social.

É necessário referir que consideramos importante que estes conhecimentos, apesar de trabalhados com alguma intensidade durante a implementação deste projeto, necessitam de continuar a ser trabalhados e enriquecidos, acreditando que desta forma as crianças se tornarão melhores cidadãos, possuidores de um pensamento crítico capaz de resolver problemas e de contribuir para uma maior e melhor aceitação e integração da diferença na sociedade.

Este projeto, ainda que pontual, conseguiu demonstrar a importância de sensibilizar linguística e culturalmente as crianças nos primeiros anos de vida no sentido de poder estimular a aquisição de competências pessoais, culturais e linguísticas, que lhes permitam criar e desenvolver o gosto pelas diferentes línguas e culturas e atitudes de respeito face ao Outro.

No que respeita à segunda categoria, podemos concluir que as crianças demonstraram grande abertura face à diversidade de características e hábitos culturalmente diferentes dos seus e de respeito e solidariedade com o Outro e com o meio ambiente. Foi notável que ao longo do projeto o grupo manifestou interesse e entusiasmo em conhecer as personagens da história, que tinham hábitos culturais diferentes dos seus e demonstrou atitudes de valorização e preocupação pelo meio ambiente, percebendo que os hábitos e práticas individuais têm consequências coletivas e futuras.

No âmbito das ideias apresentadas, acreditamos que o projeto implementado no âmbito da sensibilização à diversidade linguística e cultural e promoção de comportamentos sustentáveis terá sido um contributo significativo para o desenvolvimento e percurso educativo das crianças, tendo sido nosso objetivo sensibilizar e consciencializar as crianças para os assuntos abordados no sentido de enriquecer os seus repertórios e despertar nelas o gosto e interesse pelo Outro, pela sua cultura e língua e pelo seu meio ambiente.

## **Conclusão**



O presente estudo pretendeu refletir sobre a importância que a escola, nos dias de hoje, tem ao assumir um papel preponderante na construção de um futuro mais sustentável a partir da SDLC. Com base nas temáticas da SDLC e EDS, concebemos e implementámos um projeto em articulação com as diferentes áreas de conteúdo da educação pré-escolar. Em forma de conclusão, iremos agora apresentar algumas considerações finais relativas a todo o processo e percurso realizado neste trabalho.

Iniciaremos esta conclusão com uma síntese acerca dos conhecimentos construídos neste estudo com o intuito, de certa forma, dar resposta à nossa questão de investigação. De seguida, apresentaremos uma breve reflexão sobre o desenvolvimento do nosso projeto, apontando os pontos fortes e limitações do mesmo.

Como já referido ao longo deste estudo, este teve por base a seguinte questão de investigação: “Como sensibilizar para a diversidade cultural, através da educação para o desenvolvimento sustentável, no pré-escolar?”. Neste sentido, definimos dois objetivos investigativos:

- Compreender modos de sensibilização à diversidade linguística e cultural, aliados à promoção de comportamentos sustentáveis no pré-escolar.
- Avaliar as potencialidades educativas de atividades de promoção da diversidade linguística e cultural no âmbito da educação para o desenvolvimento sustentável.

Através da análise dos dados recolhidos foi possível perceber que as atividades por nós pensadas e implementadas são alguns dos exemplos práticos de como é possível articular a SDLC com a EDS. Desta forma e para que isto fosse concretizável, foi preciso existir um trabalho colaborativo entre as duas educadoras estagiárias, a educadora orientadora cooperante e a orientadora da instituição de formação. Este trabalho colaborativo espelha a importância das práticas educativas de SDLC no âmbito de uma EDS como fruto de uma troca e discussão positiva de diferentes saberes e experiências, uma vez que a planificação de abordagens em SDLC e EDS “requer múltiplos conhecimentos, em múltiplas áreas, sem esquecer nunca o que tal pode significar no contexto concreto de intervenção” (S. Sá, 2012, p. 354). À semelhança do que aconteceu durante todo o percurso deste estudo, o trabalho colaborativo, no

contexto educacional, assume-se como uma mais-valia, não só pelo desenvolvimento profissional dos intervenientes mas também pelo reflexo que esse desenvolvimento carrega, levando ao exercício de melhores práticas pedagógicas. Esse desenvolvimento só é possível através de uma colaboração, onde os intervenientes possam usufruir de formação, onde exista troca de ideias, apresentação de propostas, confrontos de opiniões, procura de alternativas e tomada de decisões em conjunto (Barbeiro e Pereira, 2007; S. Sá, 2012).

Os resultados obtidos para além de comprovarem que o projeto promoveu conhecimentos, satisfação e interesse por parte das crianças envolvidas, provou também a utilidade e importância de sensibilizar linguística e culturalmente e promover atitudes e comportamentos sustentáveis junto de crianças nos primeiros anos de vida, uma vez que estimulou um grande envolvimento do grupo e da educadora cooperante e fomentou a aquisição de competências pessoais, culturais e linguísticas, que permitiu às crianças desenvolverem o gosto por diferentes línguas e culturas e atitudes de respeito face ao Outro e ao ambiente, fortalecendo, também, a consciência da necessidade de adoção de hábitos quotidianos, individuais e coletivos, capazes de tornar o mundo um lugar melhor.

Através do projeto implementado, pensamos, também, ter conseguido contribuir para a construção de novos conhecimentos na área da SDLC e EDS, uma vez que conseguimos compreender que é possível e exequível a articulação entre estas duas temáticas, no pré-escolar, através de atividades que constituem espaços inovadores na gestão do currículo e promovem aprendizagens ativas, significativas, diversificadas, integradas e socializadoras (S. Sá, 2012). Para isso, é fundamental que exista um currículo “compreensivo e flexível, capaz de se adaptar às diferenças e oferecer respostas e apoios pedagógicos às crianças e jovens” com quem trabalhamos (Fernandes, 2014, p. 161).

Achamos importante referir que, com a realização deste trabalho, desejamos ter contribuído com sugestões e ideias úteis no que diz respeito a possíveis abordagens à SDLC e EDS, no sentido de despertar atitudes de curiosidade e desejo de aprender, bem como, de respeitar o Outro e o ambiente. Fica, também, aqui o nosso parecer sobre o facto de acharmos importante que este tipo de abordagens tenha de ser trabalhada de



uma forma contínua e enriquecidas ao longo de todo o percurso educativo. Desta forma, acreditamos tornar as crianças melhores cidadãs, capazes de contribuir para uma maior e melhor aceitação e integração da diferença na sociedade.

Posto isto, achamos que conseguimos alcançar os objetivos pretendidos. No entanto, não podemos deixar de mencionar algumas fragilidades e obstáculos que encontramos ao longo deste processo, nomeadamente, a limitação do tempo para a implementação do projeto e as falhas que existiram nos instrumentos de recolha de dados. O curto prazo de tempo que tivemos para a implementação do projeto foi um obstáculo com que nos deparamos na medida em que não foi possível realizarmos atividades mais significativas e que envolvessem mais as crianças, tendo em conta os gostos e interesses de cada uma. A falta de tempo também limitou a escolha dos povos abordados no projeto, acreditando que seria benéfico para o grupo abordar um maior leque de culturas e atividades dentro da EDS. No entanto, pensamos ter desenvolvido um projeto inovador e útil, uma vez que o conteúdo das atividades desenvolvidas foi novidade para o grupo e partiu da necessidade que existe atualmente de preparar as crianças para o mundo global, dotando-as de ferramentas culturais para que possam compreender melhor o Outro, demonstrando preocupação pelo Outro e pelo ambiente. Ao longo das sessões do projeto almejámos videografar todas as interações entre os intervenientes mas devido a falhas dos aparelhos de videogravação, nem sempre isso foi possível. Estas falhas condicionaram a análise dos dados, uma vez que, quando não tínhamos a videogravação das atividades tínhamos de recorrer a notas de campo.

Com a esperança de termos contribuído, ainda que de forma modesta, para o contexto onde realizámos a nossa intervenção, queremos mencionar o nosso agrado pela experiência vivenciada. Foi um percurso bastante marcante que contribuiu de forma positiva para o nosso desenvolvimento pessoal e profissional uma vez que se tornou mais forte o interesse de trabalhar as temáticas da SDLC e EDS desde o pré-escolar.

## **Referências bibliográficas**

- Agrupamento de Escolas de Ílhavo (2013). *Linhas Gerais do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Ílhavo*. Consultado a 3 de outubro de 2014, disponível em [http://www.ageilhavo.pt/sitio/images/documentos\\_escola/Linhas%20Gerais%20do%20Projeto%20Educativo%20AEIlhavo.pdf](http://www.ageilhavo.pt/sitio/images/documentos_escola/Linhas%20Gerais%20do%20Projeto%20Educativo%20AEIlhavo.pdf).
- Alred, G.; Byram, M. & Fleming, M. (2003). *Intercultural Experience and Education*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Alred, G.; Byram, M. & Fleming, M. (2006). *Education for intercultural citizenship: concepts and comparisons*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Araújo, S. A. (2004). *Contributo para uma educação para a cidadania: Professores e Alunos em Contexto Intercultural*. Dissertação de Mestrado. Lisboa: Universidade Aberta.
- Banks, J. (2004). *Teaching for Social Justice, Diversity and Citizenship in Global World*. Indianapolis: The Educational Forum. Vol. 68, p. 289 – 298.
- Banks, J. (2010). *Multicultural Education: Issues and Perspectives*. Hoboken: Cherry A. McGee Banks editors.
- Barbeiro, L. & Pereira, L. (2007). *O ensino da escrita: A dimensão textual*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Bardin, L. (2000). *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Beacco, J.-C., Byram, M. Cavalli, M., Coste, D., Cuenat, M. E., Goullier, F., & Panthier, J. (2010). *Guide for the Development and Implementation of Curricula for Plurilingual and Intercultural Education*. Strasbourg: Council of Europe, Language Policy Division, Directorate of Education and Languages.
- Bizarro, R. (2006). *Como abordar... A Escola e a Diversidade Cultural. Multiculturalismo, Interculturalismo e Educação*. Porto: Areal Editores.

- Bogdan, R. & Biklen, S. (1994). *Investigação qualitativa em educação – Uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Byram, M. (1997). *Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence*. Clevedon: Multilingual Matters.
- Calão, S. A. (2012). *O papel dos direitos linguísticos na educação para a cidadania*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Castro, C. (2012). *Características e finalidades da investigação-ação*. Alemanha: Coordenação do Ensino do Português na Alemanha. Consultado a 12 de dezembro de 2014, disponível em <https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/ia-descri3a7c3a3o-processual-catarina-castro.pdf>
- Cohen, L. e Manion, L. (1994) *Research Methods in Education*. London: Routledge.
- Comissão Nacional da Unesco. (2008). *Educação para o Desenvolvimento Sustentável – A Unesco e a Educação para o Desenvolvimento Sustentável*. Obtido em <https://www.unescoportugal.mne.pt/pt/temas/um-planeta-um-oceano/educacao-para-o-desenvolvimento-sustentavel> (consultado a 25 de abril de 2015).
- Coppete, M. (2012). *Educação para a diversidade numa perspectiva intercultural*. Revista Pedagógica – UNOCHAPECÓ, n. 28 vol. 01.
- Cortês, L. & Pacheco, N. (1991). *Interculturalismo e Realidade Portuguesa*. Revista *Inovação*, 4, 2-3, 33-44.
- Costa, M. (2013). *Ciências no Primeiro Ciclo do Ensino Básico: Um Programa para Educação para Desenvolvimento Sustentável*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Coutinho, C. (2005). *Percursos da Investigação em Tecnologia Educativa em Portugal: Uma abordagem temática e metodológica a publicações científicas (1985-2000)*. Braga: Universidade do Minho.
- Coutinho, C. (2011). *Metodologia de investigação em ciências sociais e humanas: teoria e prática*. Coimbra: Almedina.

- Coutinho, C., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M., & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. Psicologia Educação e Cultura*, vol.XIII (2), pp. 455-479.
- Craveiro, M. C. F. G. V. (2007). *Formação em contexto: um estudo de caso no âmbito da pedagogia da infância*. Tese de doutoramento em Estudos da Criança. Minho: Universidade do Minho.
- Delors, J. (Ed.). (1996). *Educação: um tesouro a descobrir (Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI)*. São Paulo: Edições ASA / Cortez.
- Educação, D. G. (2012). *Educação para a Cidadania. Currículo e Programas, Educação para a Cidadania*. Obtido em <http://www.dge.mec.pt/educacaocidadania/index.php?s=directorio&pid=71> (consultado em abril de 2014).
- Estrela, A. (1994). *Teoria e Prática de Observação de Classes – uma estratégia de formação de professores*. Porto: Porto Editora.
- Fernandes, A. M. (2006). *Projeto SER MAIS. Educação para a Sexualidade Online*. Dissertação de Mestrado, Faculdade de Ciências - Universidade do Porto, Porto.
- Fernandes, S. (2014). *Diversidade Linguística, Emergência da Escrita na Educação Pré-Escolar*. Relatório de Estágio em Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Universidade de Aveiro, Departamento de Educação.
- Ferreira, H. (1998). *Metodologia da Investigação: Guia para auto-aprendizagem*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Gadotti, M. (2000). *Pedagogia da Terra*. São Paulo, Brasil: Editora Fundação Peirópolis.
- Gadotti, M. (2002). *Agenda 21 e a Carta da Terra*. Obtido em <http://siteantigo.paulofreire.org/Institucional/MoacirGadottiArtigosIt0032> (consultado em abril de 2014).

- Gagliardi, R. (1995). *Teacher training and multiculturalism: national studies*. Paris, France: UNESCO: International Bureau of Education.
- Gomes, M. G. (2010). *Educação para o desenvolvimento sustentável: das teorias às práticas*. Noesis, 80, 30-33.
- Henriques, C. (2012). *Jogar com a diversidade linguística e cultural no pré-escolar*. Relatório de Estágio em Mestrado em Educação Pré-Escolar e Ensino do 1.º Ciclo do Ensino Básico. Universidade de Aveiro, Departamento de Educação.
- Hoffman, D. (1996). *Culture and Self in Multicultural Education: Reflections on Discourse, Text and Practice*. American Educational Research Journal Fall, Vol. 33, pp 545-569
- Ílhavo – Câmara Municipal (2012). *Pontos de interesse*. Contult. 13 março 2014, disponível em <http://www.cm-ilhavo.pt/pages/123>.
- ILTEC - Instituto de Linguística Teórica e Computacional (2008). *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. Lisboa: Textos de Educação.
- Krippendorff, K. (1980). *Content Analysis: An introduction to its methodology*. California: Sage Publications.
- Lourenço, M. (2013). *Educação para a Diversidade e Desenvolvimento Fonológico na Infância*. Tese de Doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Lourenço, M.; Andrade, A. (2011). *A sensibilização à diversidade linguística no pré-escolar como suporte para a aprendizagem de línguas ao longo da vida*. Guarda: Serviços de Artes Gráficas do IPG.
- Maffi, L. (2001). *On Biocultural Diversity: Linking Language, Knowledge, and the Environment*. Washington: Smithsonian Institution Press.
- Maffi, L. (2014). *Biocultural Diversity and Sustainability*. Consultado a 10 de Abril, obtido de Terralingua: <http://www.terralingua.org/wp-content/uploads/downloads/2011/01/18-Pretty-Ch18.pdf>.

- Marques, C. (2007). *Educação, Diversidade Linguística e Desenvolvimento Sustentável*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Marques, C. (2010). *Educação para a Era Planetária: Diversidade Linguística e Cultural*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Martins, F.; Andrade, A. I. & Bartolomeu, I. (2002). *As línguas da criança e as línguas do mundo: aspectos da gestão da competência plurilingue em alunos do 1.º ciclo do E.B.* In Mello, C., *Didáctica das línguas e literaturas em Portugal: contextos de emergência, condições de existência e modos de desenvolvimento – Actas do I encontro nacional da SPDLL*. Coimbra: Pé de Páginas Editores.
- Mesquita-Pires, C. (2010). *A Investigação-acção como suporte ao desenvolvimento profissional docente*. E ER: revista de educação, Vo 2), 66-83.
- Ministério da Educação (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação (2006). *Guião de educação para a sustentabilidade – Carta da Terra*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Ministério da Educação e Ciência (2012). *Educação para a Cidadania. Currículo e Programas, Educação para a Cidadania*. Obtido em <http://www.dge.mec.pt/educacaocidadania/index.php?s=directorio&pid=71> (consultado em março de 2014).
- Moreira, M. A. (2001). *A investigação-acção na formação reflexiva do professor-estagiário de Inglês*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Paris: UNESCO. Consultado a 20 de abril de 2014, obtido em [http://firgoa.usc.es/drupal/files/sete\\_saberes\\_morin.pdf](http://firgoa.usc.es/drupal/files/sete_saberes_morin.pdf).
- Oliveira, C.; Gomes, N. (2015). *Observatório das imigrações, imigrações em números*. Lisboa: Alto Comissariado para as Migrações (ACM, IP).

- Oliveira, D. (2008). *Análise de Conteúdo Temático-categorial: uma proposta de sistematização*. Rio de Janeiro: Ver. Enferm. UERJ, out/dez; 16(4):569-76.
- Oliveira, L. F. (1995). *Educação Ambiental - Guia Prático Para Professores, Monitores e Animadores Culturais E De Tempos Livres*. Lisboa: Texto Editora.
- Padilha, P.; Favarão, M.; Morris, E. & Marine, L. (2011). *Educação para a Cidadania Planetária: currículo intertransdisciplinar em Osasco*. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire.
- Pardal, L. & Correia, E. (1995). *Métodos e Técnicas de Investigação Social*. Porto: Areal Editores.
- Pedro, A. (2007). *Contributos da Educação Intercultural na Construção de uma Sociedade Pluralista e Democrática Numa Perspectiva Comparada – Portugal e Espanha*. Revista Antropológicas, n.º 10.
- Pereira, D. (2007). *Nova Educação Na Nova Ciência Para A Nova Sociedade*. Porto: Editora da Universidade do Porto.
- Peres, A. (2000). *Educação intercultural, utopia ou realidade? Processos de pensamento dos professores face à diversidade cultural: integração de minorias migrantes na escola (Genebra e Chaves)*. Porto: Profedições, Lda/ Jornal a Página.
- Perotti, A. (1994). *Apologia do Intercultural*. Lisboa: Secretariado Coordenador dos Programas de Educação Multicultural.
- Pinto, J. D. (2003). *A Educação Ambiental na Escola*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- PNUD (2004). *Relatório do desenvolvimento humano 2004 - Liberdade Cultural num Mundo Diversificado*. Lisboa: Serviço de Recursos Editoriais, Lda.
- Portugal, G. & Laevers, F. (2010). *Avaliação em Educação Pré-Escolar – Sistema de Acompanhamento das Crianças*. Porto: Porto Editora.
- Rocha, A. R. (2012). *O Jogo e a sensibilização ao mundo das culturas no Pré-escolar*. Dissertação de Mestrado (não publicada). Aveiro: Universidade de Aveiro.



- Rocha, R.; Henriques, C. & Pinho, A. (2013). *Jogar com as línguas e as culturas: reflexões a partir de um projeto de investigação-ação no pré-escolar*. Indagatio Didactica, vol. 5 (4). Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Rocha-Trindade, M. (1998). *Interculturalismo e Cidadania em espaços lusófonos*. Portugal: Publicações Europa-América.
- Rodrigues, P. (2013). *Multiculturalismo – A diversidade cultural na Escola*. Relatório da Atividade Profissional, Lisboa: Escola Superior de Educação João de Deus.
- Sá, P. (2008). *Educação para o Desenvolvimento Sustentável no 1.º CEB: Contributos da formação de Professores*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá, S. (2007). *Educação, Diversidade Linguística e Desenvolvimento Sustentável*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá, S. (2012). *Diversidade linguística e educação para um futuro sustentável*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Sá, S.; Andrade, A. (2008). *Diversidade linguística e desenvolvimento sustentável: educar para viver com mais sabedoria uns com os outros no Planeta e com o Planeta. Saber (e) Educar*. Porto: ESE de Paula Frassinetti. Nº 13, p. 249-260.
- Sampaio, A. (2009). *Letras e Memória – Uma breve história da escrita*. São Paulo, Brasil: Ateliê Editorial.
- Schimdt, L. (2010). *O pontapé na porta*. Noesis, 80, 34-37.
- Schimdt, L. et. al. (2006). *Década das Nações Unidas da Educação para o Desenvolvimento Sustentável (2005-2014). Contributos para a sua dinamização em Portugal*. Lisboa: CNU. Obtido em <http://www.oei.es/decada/contibutos-03-07-2006.pdf> (consultado em fevereiro de 2015).
- Schmidt, L. & Guerra, J. (2013). *Do Ambiente ao Desenvolvimento Sustentável: Contextos e Protagonistas da Educação Ambiental em Portugal*. Revista Lusófona de Educação, 25, 193-211.

- Silva, Isabel (1997). *Orientações Curriculares para a Educação Pré-escolar*. Departamento da Educação Básica Lisboa: Ministério da Educação.
- Silva, M. (2008). *Diversidade Cultural na Escola. Encontros e Desencontros*. Lisboa: Edições Colibri.
- Soromenho-Marques, V. (2010). *Que significa educar para o desenvolvimento sustentável?* Noesis, 80, 26-29.
- UNESCO (1999). *Educação para um Futuro Sustentável: uma visão transdisciplinar para ações compartilhadas*. Brasília: Ed. IBAMA.
- UNESCO (2005), *Convenção sobre a Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais*, art. 4. Obtido em <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001502/150224por.pdf> (consultado em março de 2014).
- UNESCO (2005). *Documento Final Plano Internacional de Implementação 2005*. Brasil, Brasília: UNESCO. Obtido em <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001399/139937por.pdf> (consultado em maio de 2014).
- UNESCO (2005). *UN Decade of Education for Sustainable Development 2005-2014. The DESD at a glance*. Paris: UNESCO. Obtido em <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001416/141629e.pdf> (consultado em maio de 2014).
- Valente, I. (2010). *Intercompreensão e Sensibilização à diversidade linguística – um estudo numa turma de 1.º ciclo*. Dissertação de Mestrado. Aveiro: Universidade de Aveiro.



## **Anexos**

**Anexo 1 – Sessões de Intervenção**

**Anexo 1.1.**

**Sessão 0 – “História do Tapete  
Mágico”**

### 1.1.1. Planificação da sessão 0

10 de novembro de 2014

| Duração                           | Áreas  | Finalidades Educativas <sup>1</sup>  | Atividades/Estratégias  | Organização do grupo | Recursos   |
|-----------------------------------|--|--|---|----------------------|--|
| 9h – 9h30min.<br>(30 min.)        | <ul style="list-style-type: none"> <li>Expressão e Comunicação</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Promover um ambiente relacional securizante, em que a criança é valorizada e escutada contribuindo para o seu bem-estar e autoestima.</li> </ul>      | <b>Acolhimento</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Canção dos bons-dias;</li> <li>Relatar as novidades.</li> </ul>   | Grande grupo         |  |
| 9h30min. – 10h15min.<br>(45 min.) | <ul style="list-style-type: none"> <li>Expressão e Comunicação</li> <li>Formação Pessoal e Social</li> </ul>                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>Favorecer o contacto com várias formas de expressão e comunicação.</li> <li>Respeitar o Outro e o seu espaço.</li> </ul>                              | <b>Brincar Livre</b><br>As crianças distribuem-se pelas diferentes áreas, utilizando a tabela de organização dos espaços da sala.   | Grande grupo         | <ul style="list-style-type: none"> <li>Materiais existentes nos diferentes cantinhos da sala de atividades;</li> <li>Tabela de organização dos espaços da sala.</li> </ul> |
| 10h15min. – 11h<br>(45 min.)      | <ul style="list-style-type: none"> <li>Formação Pessoal e Social</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Cuidar da higiene;</li> <li>Perceber o porquê de se lavar as mãos depois de ir à casa de banho e o porquê de as lavar antes das refeições.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Higiene;</li> <li>Lanche da manhã;</li> <li>Recreio.</li> </ul>  |                      |  |
| 11h-11h10min<br>(10 min.)         | <ul style="list-style-type: none"> <li>Expressão e Comunicação</li> <li>Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas.</li> <li>Estimular a capacidade de escuta;</li> </ul>                        | <b>Teatro de sombras: luz negra</b><br>Com a sala às escuras e o auxílio de uma luz negra, as crianças irão ser surpreendidas com o aparecimento de um tapete branco que servirá de | Grande grupo         | <ul style="list-style-type: none"> <li>Tapete;</li> <li>Luz negra.</li> </ul>  |

<sup>1</sup> De acordo com Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

|                                   |   |   |  |              |  |
|-----------------------------------|---|---|--|--------------|--|
|                                   |   |   | contextualização para o início do projeto de intervenção.  |              |  |
| 11h10 – 11h50<br>(40 min.)        | <ul style="list-style-type: none"> <li>Expressão e Comunicação               <ul style="list-style-type: none"> <li>Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</li> </ul> </li> <li>Formação Pessoal e Social</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Contactar com a escrita e ilustrações (do livro);</li> <li>Descobrir o prazer da leitura;</li> <li>Desenvolver a sensibilidade estética.</li> <li>Fazer silêncio no corredor;</li> <li>Respeitar o Outro;</li> <li>Saber ouvir.</li> </ul> | <b>Animação de Leitura</b><br>Depois do acolhimento será lida a história que dará início ao projeto de intervenção “Viajando no tapete mágico” (ver anexo 1.1.1: Planificação da Animação de Leitura)  | Grande grupo | - Anexo 1.1.2: Planificação da Animação de Leitura;<br>- Anexo 1.1.3: “História do Tapete Mágico” da autoria das educadoras estagiárias. |
| 11h45min.-12h<br>(15 min)         | <ul style="list-style-type: none"> <li>Formação Pessoal e Social</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Cuidar da higiene;</li> <li>Perceber o porquê de se lavar as mãos depois de ir à casa de banho e o porquê de as lavar antes das refeições.</li> </ul>  | <b>Higiene</b><br>Neste momento as crianças que almoçam no A.T.L. vão à casa de banho realizar a higiene pessoal (micção, defecação e lavar as mãos) e dirigem-se para o refeitório. As restantes crianças dirigem-se para junto dos cabides onde aguardam que as venham buscar. |              |  |
| 13h30min – 14h10 min<br>(40 min.) | <ul style="list-style-type: none"> <li>Expressão e Comunicação               <ul style="list-style-type: none"> <li>Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</li> </ul> </li> <li>Formação Pessoal e Social</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Promover um ambiente relacional securizante, em que a criança é valorizada e escutada contribuindo para o seu bem-estar e autoestima.</li> <li>Reconhecer a escrita.</li> <li>Saber ouvir;</li> </ul>                                      | <b>Acolhimento</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Conversa com as crianças sobre o que almoçaram e sobre a atividade realizada de manhã (que alimentos surgiram no almoço destas);</li> <li>Marcação das presenças no respetivo quadro.</li> </ul>                       | Grande grupo | - Mapa de presenças;<br>- Canetas de filtro.   |

|                                 |  |  |   |               |  |
|---------------------------------|--|--|---|---------------|--|
|                                 |  | -Respeitar o Outro   |   |               |  |
| 14h10 min. – 15h10min (60 min.) | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressão e Comunicação</li> <li>- Domínio da expressão plástica</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explorar e manipular diferentes materiais: tesoura; lã; marcadores e lápis de cor/cera;</li> <li>- Recriar momentos de uma história (criação do monstro da história).</li> </ul>  | <b>Decoração do tapete/ Brincar de forma livre (no interior ou no exterior da sala de atividades)</b><br><br>Enquanto o grupo de crianças do projeto decora o tapete, as outras brincam livremente no exterior ou interior (dependendo das condições atmosféricas) da sala de atividades. | Pequeno grupo | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tintas;</li> <li>- Outros materiais escolhidos pelas crianças.</li> </ul> |
| 15h10min-15h30min (20 min.)     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressão e Comunicação</li> <li>• Formação Pessoal e Social</li> </ul>     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover um ambiente relacional securizante, em que a criança é valorizada e escutada contribuindo para o seu bem-estar e autoestima.</li> <li>- Aceitar e respeitar todas as opiniões;</li> <li>- Desenvolver o espírito crítico;</li> <li>- Saber ouvir.</li> </ul> | <b>Reflexão</b><br><br>Na área da manta, as crianças sentar-se-ão e refletirão sobre o que correu bem e/ou menos bem durante o dia.   | Grande grupo  |  |

### 1.1.2 - Planificação da Animação de Leitura

#### Identificação do livro:

##### Ficha técnica:

Título da obra: *Viajando no Tapete Mágico*

Autora: Ana Rita Silva e Bárbara Amorim



**Público-alvo preferencial:**

Este livro destina-se preferencialmente a crianças a partir dos três anos.

A realização da atividade de animação de leitura destina-se a um grupo de 19 crianças entre os 3 e os 5 anos de idade, a frequentar a sala de atividades do Centro Escolar da Léguas.

A animação será realizada na sala de atividades da instituição.

**Ideias centrais do livro**

Palavras-chave: tapete, magia, voar, mundo, léguas,...

Temas/Motivos: história do tapete mágico

Personagens: Rei Salomão, Tamá, Hassan, meninos da sala da Laura, Laura, Rita e Bárbara.

**Material necessário**

História, tintas e outros materiais escolhidos pelas crianças.

**Apresentação**

A sessão de animação de leitura decorrerá na biblioteca onde as crianças e a educadora explorarão inicialmente a capa do livro.

## **Pré-Leitura**

### **Exploração do Tapete**

Inicialmente, as educadoras estagiárias irão surpreender as crianças com um teatro de sombras: com a sala às escuras e o auxílio de uma luz negra, as crianças irão ser surpreendidas com o aparecimento de um tapete branco que servirá de contextualização para o início do projeto de intervenção.

As educadoras informarão o grupo que encontraram o tapete perto do centro escolar e decidiram levá-lo para a sala. Com ele, também trouxeram uma história para contar ao grupo.

Serão colocadas algumas perguntas antes da leitura da história

1. A história que trouxemos hoje será sobre o quê?
2. Que relação terá o tapete com a história?
3. Acham que este é um tapete normal como os outros?
4. Como será que o tapete veio parar cá?
5. Acham que alguém o trouxe ou veio sozinho? Como?
6. Vamos saber?

## **Leitura**

A leitura será feita pela educadora estagiária, tendo como objeto central o livro. A leitura será feita em voz alta, de forma expressiva, pausada e bem articulada. Esta será realizada com as crianças dispostas aleatoriamente pelo espaço da manta da sala de atividades. O animador ficará de frente para as crianças, sentado num pequeno sofá ou cadeira.

## **Pós Leitura**

Na pós leitura é pretendido que sejam confirmadas as expectativas criadas antes da leitura, bem como a compreensão da história e das suas temáticas através da exploração do texto e das ilustrações abrindo espaço à manifestação e partilha de sentimentos e opiniões.

1. Gostaram da história?
2. Esta história era sobre quem?
3. O Tamá é um tapete como os outros? O que tem de especial?
4. Tamá pertenceu a um rei, como se chamava esse rei?
5. Esse rei não era um rei normal, tinha algo de especial, o que era?
6. Quais eram os poderes mágicos dele?
7. No início o tapete que voava tinha poderes? Ou o rei Salomão conseguia controlar o vento?
8. Como o tapete era um fiel amigo das viagens o que fez o rei?
9. Passado muitos anos o rei acabou por morrer, como se sentiu Tamá?
10. O que fez Tamá a seguir?
11. E foi parar onde?
12. No mercado ele viu um menino, como se chamava esse menino?
13. E o que aconteceu a seguir?
14. Um dia Tamá voou até Ílhavo e o que lhe aconteceu?
15. Quem o encontrou?
16. O que é que a Rita e a Bárbara fizeram?
17. Qual foi a ideia da Laura? E resultou?

### Atividade de prolongamento

No final será pedido ao grupo de estudo do projeto que decore, ao seu gosto, o tapete.

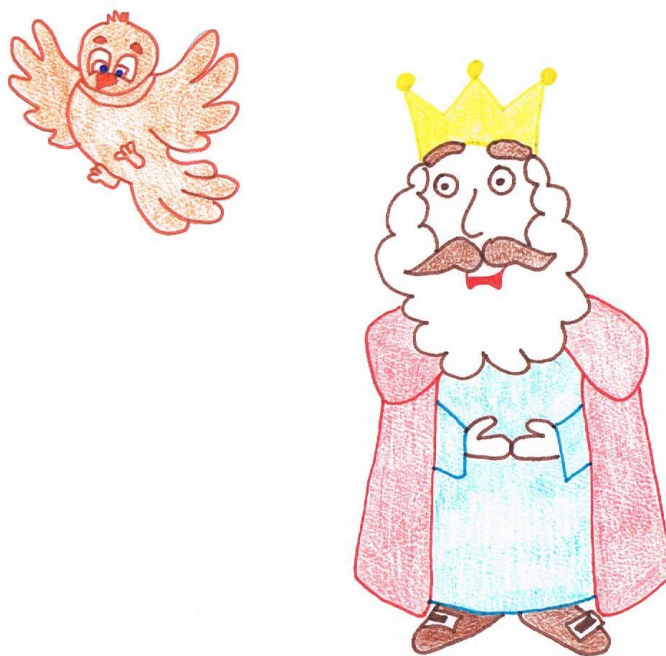
#### 1.1.3: História: “História do Tapete Mágico”

## *HISTÓRIA DO TAPETE MÁGICO*

Há muito, muito tempo atrás, viveu um rei chamado Salomão.



Salomão era conhecido por ser um guerreiro muito forte, feroz e as suas aventuras foram tão impressionantes que, após a sua morte, muitos contadores de histórias de origem árabe o consideraram um mágico poderoso. Acreditava-se que o rei podia falar a linguagem dos pássaros e tinha o poder de controlar o vento.



Nas histórias mais antigas, contava-se que este mago possuía um magnífico tapete voador, que o transportava para lugares fantásticos no mundo do maravilhoso. Bastava uma ordem real para que o vento levantasse o tapete e o fizesse flutuar para onde Salomão desejasse.

Quando Salomão queria partir à descoberta de novos lugares, dizia:

- Voá tapete! – e o tapete mágico voava. O poderoso rei batizou o seu tapete voador de Tamá e como este era o seu único e fiel companheiro de viagens, decidiu dar-lhe vida. Tamá passou a falar e a conseguir voar sozinho.



O tempo foi passando e o rei viveu feliz com o seu tapete durante muitos, muitos anos. Um dia, já muito velhinho, adoeceu e morreu. Triste, Tamá decidiu partir à descoberta do mundo. Viajou, viajou, viajou até que chegou a um mercado cheio de tapetes parecidos com ele e ficou deslumbrado com tantas cores e pessoas. Tamá tinha chegado a Marrocos.





Ao longe viu um menino muito sorridente e alegre. Tamá ficou curioso e resolveu aproximar-se.

- Olá! – exclamou Tamá.

- Ah! Tu falas?! – respondeu o menino assustado.

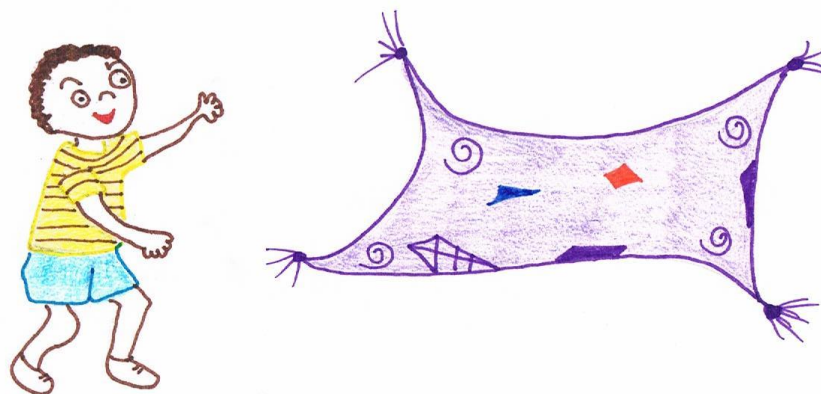
- Desculpa, não te queria assustar. Eu sou o Tamá, um tapete mágico.

- Wow... Nunca vi um tapete falante e voador. Lá em casa, os tapetes não falam e nunca os vi a voar. Muitas vezes brinco em cima deles e eles nunca se queixaram dos saltos ou dos tombos que dou. Conheces mais tapetes mágicos?

- Não, acho que o meu mestre, o Rei Salomão, só me criou a mim.

- Que máximo! Eu sou o Hassan e não consigo voar. Achas que posso voar contigo?

- Claro. Salta Hassan.



Hassan saltou para cima do tapete e os dois novos amigos voaram durante horas, dias e meses. De facto, tornaram-se os melhores amigos.

Tamá tinha encontrado novamente alguém que o fazia sentir-se especial e amado.

Por vezes Tamá sentia-se um pouco sozinho quando Hassan tinha de ir para a escola e decidiu conhecer novos locais.



Um dia afastou-se um pouco mais e viajou até uma pequena cidade perto de Aveiro, chamada Ílhavo.

No regresso a casa, Tamá foi contra um ramo de uma árvore e puf, estatelou-se no chão. Duas meninas que estavam a passear por perto, ouviram uma voz a lamentar-se:

- Ui, ui, que dores! Não consigo voar.



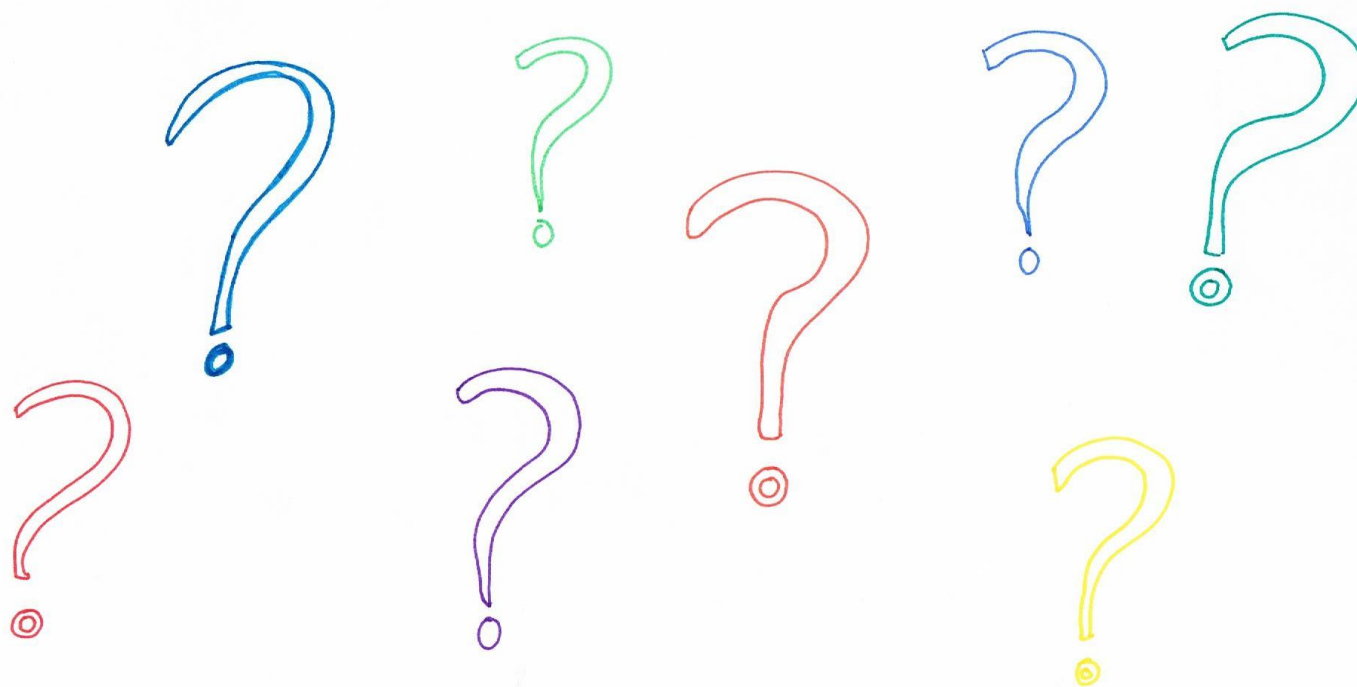


A Rita e a Bárbara seguiram a tal voz e foram encontrar Tamá magoado, estendido no meio do chão. Rapidamente trouxeram-no para o Centro Escolar da Léguas e pediram ajuda à educadora Laura e aos seus meninos.



- Vamos todos ajudar o Tamá?

Mas como se pode reparar um tapete voador mágico? Como vamos conseguir que ele voe novamente? A Laura achou que o Tamá estava demasiado pálido e precisava de um pouco de cor. O grupo, em conjunto, arranhou a solução ideal. Combinaram tintas, purpurinas e um toque especial de amor e *voilà* Tamá voltou a sorrir! Será que conseguirá voar?



## **Anexo 1.2.**

### **Sessão 1 – “Uma Aventura em Marrocos”**

### 1.2.1 Planificação da sessão

**Data: 10 de novembro de 2014**

| Duração                           | Áreas  | Finalidades Educativas <sup>1</sup>  | Atividades/Estratégias  | Organização do grupo | Recursos   |
|-----------------------------------|--|--|---|----------------------|--|
| 9h – 9h30min.<br>(30 min.)        | <ul style="list-style-type: none"> <li>Expressão e Comunicação</li> </ul>                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover um ambiente relacional securizante, em que a criança é valorizada e escutada contribuindo para o seu bem-estar e autoestima.</li> </ul>        | <b>Acolhimento</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Canção dos bons-dias</li> <li>Relatar as novidades</li> </ul>             | Grande grupo         |  |
| 9h30min. – 10h15min.<br>(45 min.) | <ul style="list-style-type: none"> <li>Expressão e Comunicação</li> <li>Formação Pessoal e Social</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Favorecer o contacto com várias formas de expressão e comunicação.</li> <li>- Respeitar o Outro e o seu espaço.</li> </ul>                              | <b>Brincar Livre</b><br>As crianças distribuem-se pelas diferentes áreas, utilizando a tabela de organização dos espaços da sala.   | Grande grupo         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Materiais existentes nos diferentes cantinhos da sala de atividades;</li> <li>- Tabela de organização dos espaços da sala.</li> </ul> |
| 10h15min. – 11h<br>(45 min.)      | <ul style="list-style-type: none"> <li>Formação Pessoal e Social</li> </ul>                                  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuidar da higiene;</li> <li>- Perceber o porquê de se lavar as mãos depois de ir à casa de banho e o porquê de as lavar antes das refeições.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Higiene;</li> <li>Lanche da manhã;</li> <li>Recreio.</li> </ul>                              |                      |  |
| 11h-11h10min                      | <ul style="list-style-type: none"> <li>Expressão e Comunicação</li> </ul>                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desenvolver a expressão e a comunicação através de linguagens múltiplas.</li> </ul>   | <b>Teatro de sombras: luz negra</b><br>Com a sala às escuras e o auxílio de uma luz negra, as crianças irão ser surpreendidas com o | Grande grupo         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tapete;</li> <li>- Luz negra.</li> </ul>  |

<sup>1</sup> De acordo com Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

|               |   |   |   |              |   |
|---------------|---|---|---|--------------|---|
|               | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Estimular a capacidade de escuta;</li> </ul>   | aparecimento de um tapete branco que servirá de contextualização para o início do projeto de intervenção.   |              |   |
| 11h10 – 11h50 | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressão e Comunicação</li> <li>- Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</li> <li>• Formação Pessoal e Social</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Contactar com a escrita e ilustrações (do livro);</li> <li>- Descobrir o prazer da leitura;</li> <li>- Desenvolver a sensibilidade estética.</li> <li>- Fazer silêncio no corredor;</li> <li>- Respeitar o Outro;</li> <li>- Saber ouvir.</li> </ul> | <p><b>Animação de Leitura</b></p> <p>Depois do acolhimento será lida a história que dará início ao projeto de intervenção “Viajando no tapete mágico” (ver anexo 1: Planificação da Animação de Leitura)</p>  | Grande grupo | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Anexo 1: Planificação da Animação de Leitura;</li> <li>- Anexo 2: História “Tapete mágico” da autoria das educadoras estagiárias.</li> </ul> |
| 11h45min.-12h | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação Pessoal e Social</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Cuidar da higiene;</li> <li>- Perceber o porquê de se lavar as mãos depois de ir à casa de banho e o porquê de as lavar antes das refeições.</li> </ul>  | <p><b>Higiene</b></p> <p>Neste momento as crianças que almoçam no A.T.L. vão à casa de banho realizar a higiene pessoal (micção, defecação e lavar as mãos) e dirigem-se para o refeitório. As restantes crianças dirigem-se para junto dos cabides onde aguardam que as venham buscar.</p> |              |   |



|                       |   |  |  |               |  |
|-----------------------|---|--|--|---------------|--|
| 13h30min – 14h10 min  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressão e Comunicação <ul style="list-style-type: none"> <li>- Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</li> </ul> </li> <li>• Formação Pessoal e Social</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover um ambiente relacional securizante, em que a criança é valorizada e escutada contribuindo para o seu bem-estar e autoestima.</li> <li>- Reconhecer a escrita.</li> <li>- Saber ouvir;</li> <li>- Respeitar o Outro.</li> </ul>                               | <p><b>Acolhimento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conversa com as crianças sobre o que almoçaram e sobre a atividade realizada de manhã (que alimentos surgiram no almoço destas);</li> <li>• Marcação das presenças no respetivo quadro.</li> </ul>  | Grande grupo  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Mapa de presenças;</li> <li>- Canetas de filtro.</li> </ul>               |
| 14h10 min. – 15h10min | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressão e Comunicação <ul style="list-style-type: none"> <li>- Domínio da expressão plástica</li> </ul> </li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Explorar e manipular diferentes materiais: tesoura; lá; marcadores e lápis de cor/cera;</li> <li>- Recriar momentos de uma história (criação do monstro da história).</li> </ul>  | <p><b>Decoração do tapete/ Brincar de forma livre (no interior ou no exterior da sala de atividades)</b></p> <p>Enquanto o grupo de crianças do projeto decora o tapete (ver anexo 3), as outras brincam livremente no exterior ou interior (dependendo das condições atmosféricas) da sala de atividades.</p> | Pequeno grupo | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Tintas;</li> <li>- Outros materiais escolhidos pelas crianças.</li> </ul> |
| 15h10min-15h30min     | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressão e Comunicação</li> <li>• Formação Pessoal e Social</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover um ambiente relacional securizante, em que a criança é valorizada e escutada contribuindo para o seu bem-estar e autoestima.</li> <li>- Aceitar e respeitar todas as opiniões;</li> <li>- Desenvolver o espírito crítico;</li> <li>- Saber ouvir.</li> </ul> | <p><b>Reflexão</b></p> <p>Na área da manta, as crianças sentar-se-ão e refletirão sobre o que correu bem e/ou menos bem durante o dia.</p>   | Grande grupo  |  |

### 1.2.2 Planificação da animação de leitura

#### Anexo 1 - Planificação da Animação de Leitura

##### Identificação do livro:

###### Ficha técnica:

Título da obra: *Viajando no Tapete Mágico*

Autora: Ana Rita Silva e Bárbara Amorim

##### Público-alvo preferencial:

Este livro destina-se preferencialmente a crianças a partir dos três anos.

A realização da atividade de animação de leitura destina-se a um grupo de 19 crianças entre os 3 e os 5 anos de idade, a frequentar a sala de atividades do Centro Escolar da Légua.

A animação será realizada na sala de atividades da instituição.

##### Ideias centrais do livro

Palavras-chave: tapete, magia, voar, mundo, légua,...

Temas/Motivos: história do tapete mágico

Personagens: Rei Salomão, Tamá, Hassan, meninos da sala da Laura, Laura, Rita e Bárbara.

### **Material necessário**

História, tintas e outros materiais escolhidos pelas crianças.

### **Apresentação**

A sessão de animação de leitura decorrerá na biblioteca onde as crianças e a educadora explorarão inicialmente a capa do livro.

### **Pré-Leitura**

#### **Exploração do Tapete**

Inicialmente, as educadoras estagiárias irão surpreender as crianças com um teatro de sombras: com a sala às escuras e o auxílio de uma luz negra, as crianças irão ser surpreendidas com o aparecimento de um tapete branco que servirá de contextualização para o início do projeto de intervenção.

As educadoras informarão o grupo que encontraram o tapete perto do centro escolar e decidiram levá-lo para a sala. Com ele, também trouxeram uma história para contar ao grupo.

Serão colocadas algumas perguntas antes da leitura da história

7. A história que trouxemos hoje será sobre o quê?
8. Que relação terá o tapete com a história?
9. Acham que este é um tapete normal como os outros?
10. Como será que o tapete veio parar cá?
11. Acham que alguém o trouxe ou veio sozinho? Como?
12. Vamos saber?

### **Leitura**

A leitura será feita pela educadora estagiária, tendo como objeto central o livro. A leitura será feita em voz alta, de forma expressiva, pausada e bem articulada. Esta será realizada com as crianças dispostas aleatoriamente pelo espaço da manta da sala de atividades. O animador ficará de frente para as crianças, sentado num pequeno sofá ou cadeira.

### **Pós Leitura**

Na pós leitura é pretendido que sejam confirmadas as expectativas criadas antes da leitura, bem como a compreensão da história e das suas temáticas através da exploração do texto e das ilustrações abrindo espaço à manifestação e partilha de sentimentos e opiniões.

18. Gostaram da história?
19. Esta história era sobre quem?
20. O Tamá é um tapete como os outros? O que tem de especial?
21. Tamá pertenceu a um rei, como se chamava esse rei?
22. Esse rei não era um rei normal, tinha algo de especial, o que era?

23. Quais eram os poderes mágicos dele?
24. No início o tapete que voava tinha poderes? Ou o rei Salomão conseguia controlar o vento?
25. Como o tapete era um fiel amigo das viagens o que fez o rei?
26. Passado muitos anos o rei acabou por morrer, como se sentiu Tamá?
27. O que fez Tamá a seguir?
28. E foi parar onde?
29. No mercado ele viu um menino, como se chamava esse menino?
30. E o que aconteceu a seguir?
31. Um dia Tamá voou até Ílhavo e o que lhe aconteceu?
32. Quem o encontrou?
33. O que é que a Rita e a Bárbara fizeram?
34. Qual foi a ideia da Laura? E resultou?

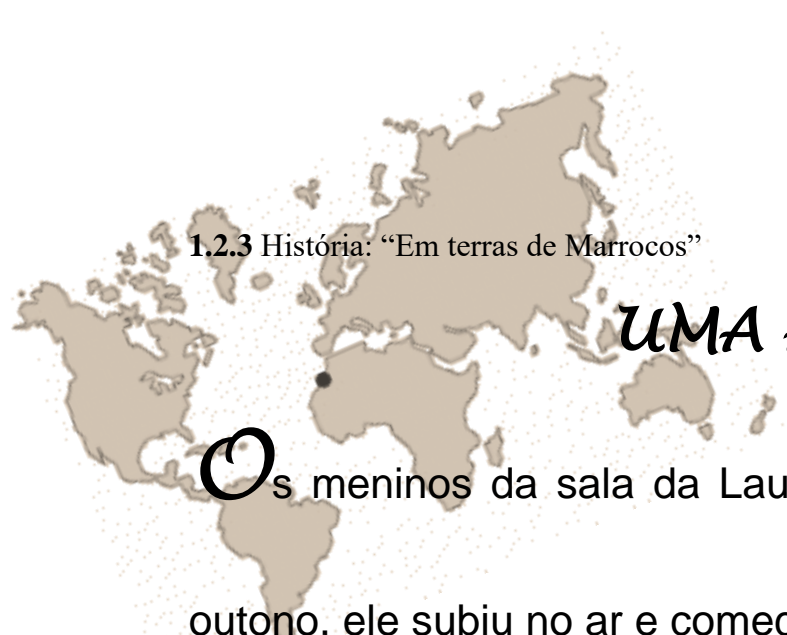
### **Atividade de prolongamento**

No final será pedido ao grupo de estudo do projeto que decore, ao seu gosto, o tapete.

### **Anexo 2 – Anexado à parte**

### **Anexo 3 – Tapete decorado**





1.2.3 História: “Em terras de Marrocos”

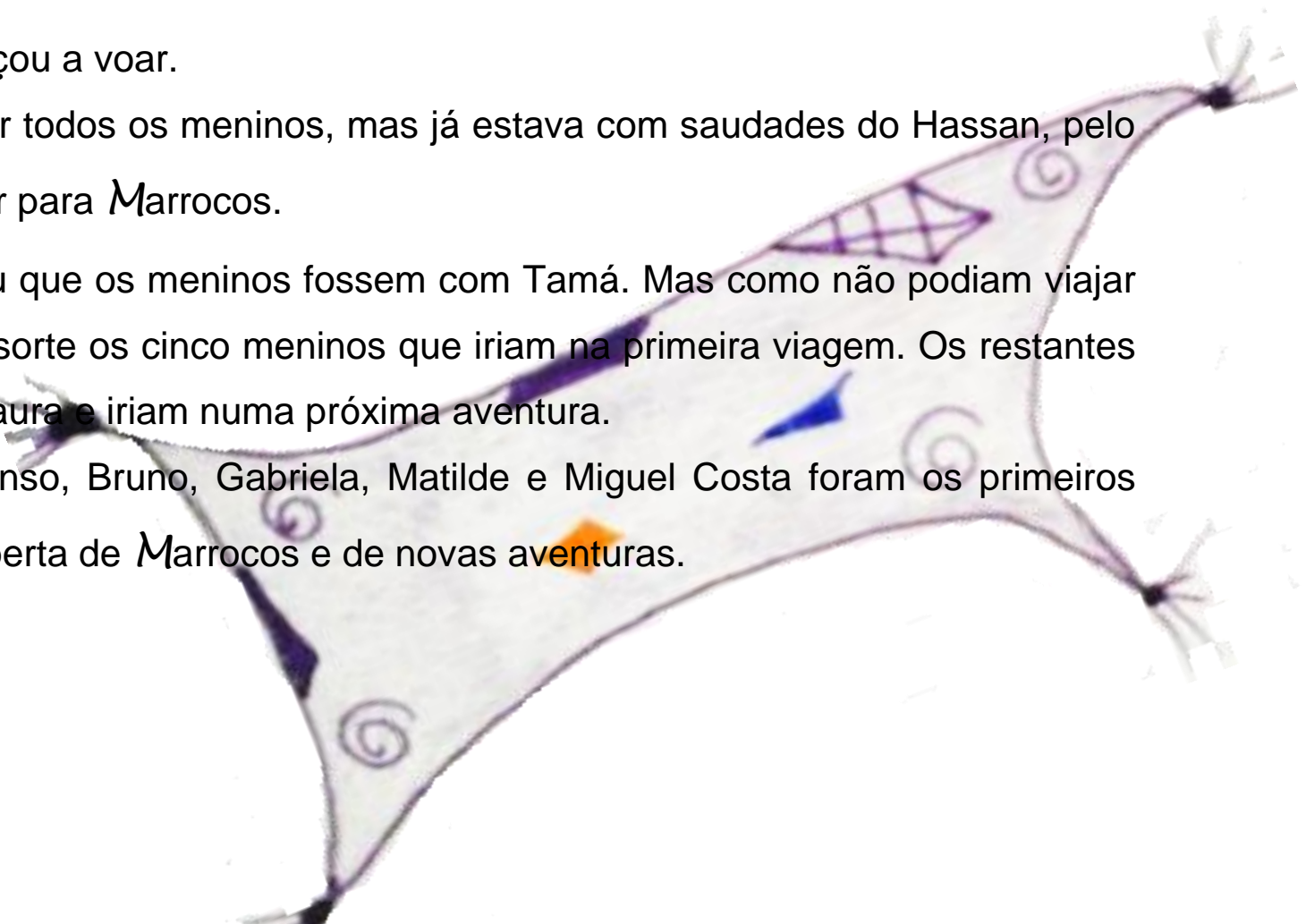
## UMA AVENTURA EM MARROCOS

Os meninos da sala da Laura trataram tão bem de Tamá que, após os primeiros ventos de outono, ele subiu no ar e começou a voar.

Tamá estava a adorar conhecer todos os meninos, mas já estava com saudades do Hassan, pelo que decidiu despedir-se e voltar para Marrocos.

Antes de partir, a Laura sugeriu que os meninos fossem com Tamá. Mas como não podiam viajar todos, concordaram em tirar à sorte os cinco meninos que iriam na primeira viagem. Os restantes ficariam a fazer companhia à Laura e iriam numa próxima aventura.

Os meninos concordaram. Afonso, Bruno, Gabriela, Matilde e Miguel Costa foram os primeiros sortudos que partiram à descoberta de Marrocos e de novas aventuras.



Chegados a Marrocos, Tamá parou o tapete em frente da casa do Hassan. Sorriu alegremente, quando viu o seu amigo a brincar.

- *Hassan, Hassan!* Voltei! – gritou Tamá.

Hassan, ao ouvir aquela gritaria, veio à janela e surpreendido viu o seu amigo Tamá parado no ar, com mais cinco meninos.

- Tamá, que saudades amigo! Entrem todos.

Depois de Hassan ter ficado a conhecer os meninos, convidou-os para jantar na sua casa.

Felizes com o convite, os amigos sentaram-se à volta de uma mesa baixa, repleta de comida mas onde não havia talheres. De facto, em Marrocos as pessoas comem com as mãos e bebem chá bem quente ao jantar.





- Que tal irmos agora descansar e amanhã mostro-vos a minha aldeia? – sugeriu o Hassan depois de terem todos comido um ótimo jantar.

Concordaram. Para surpresa de todos, Hassan levou os amigos para dormirem no terraço da casa que ficava no telhado.

- É aqui que vamos dormir Hassan? – perguntou a Gabriela um pouco desconfiada.

- Sim. Isto é a **açoteia** e quando está muito calor a minha família e eu adormecemos a olhar o céu estrelado – respondeu o Hassan.

- Que divertido! Parece que estamos a acampar! – exclamou a Gabriela.



**B**em antes de adormecerem, a Matilde, que era sempre a mais curiosa do grupo, teve de que comentar:

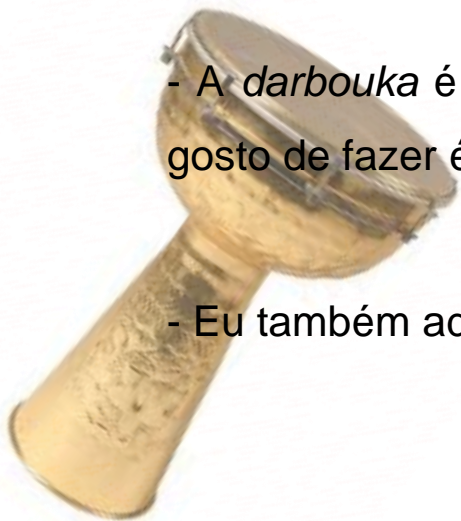
- Hassan, tu e a tua família são tão diferentes de mim e da minha família! Vocês bebem chá ao jantar, dormem ao ar livre e até falam uma língua que não percebo.

- Sim Matilde, aqui em Marrocos as pessoas falam a língua **árabe** e temos hábitos diferentes dos hábitos do vosso povo. Por exemplo: eu vou todos os dias à escola, mas tenho alguns amigos que não vão, especialmente as meninas, que ficam em casa a ajudar as mães. Na minha escola aprendo a ler e a escrever árabe e francês e a tocar a *darbouka*.

- **Darbouka**? O que é isso? – perguntou o Afonso.

- A *darbouka* é um instrumento musical parecido com o tambor. Gosto de tocar mas o que mais gosto de fazer é ir jogar à bola para a praia, depois das aulas.

- Eu também adoro jogar à bola Hassan! Temos de combinar um jogo – declarou o Bruno.



- Combinado. Amanhã vou levar-vos a conhecer a medina, a zona mais antiga da cidade e no final da tarde vamos todos jogar à bola – disse o Hassan, super animado.

De manhã cedo, Tamá foi o primeiro a acordar e de tão entusiasmado que estava, não resistiu e acordou toda a gente.

- Toca a acordar dorminhocos! Temos um dia cheio pela frente.

- سلام, é assim que se diz bom dia na língua árabe – saudou o Hassan.

- سلام - repetiram os meninos.



سلام



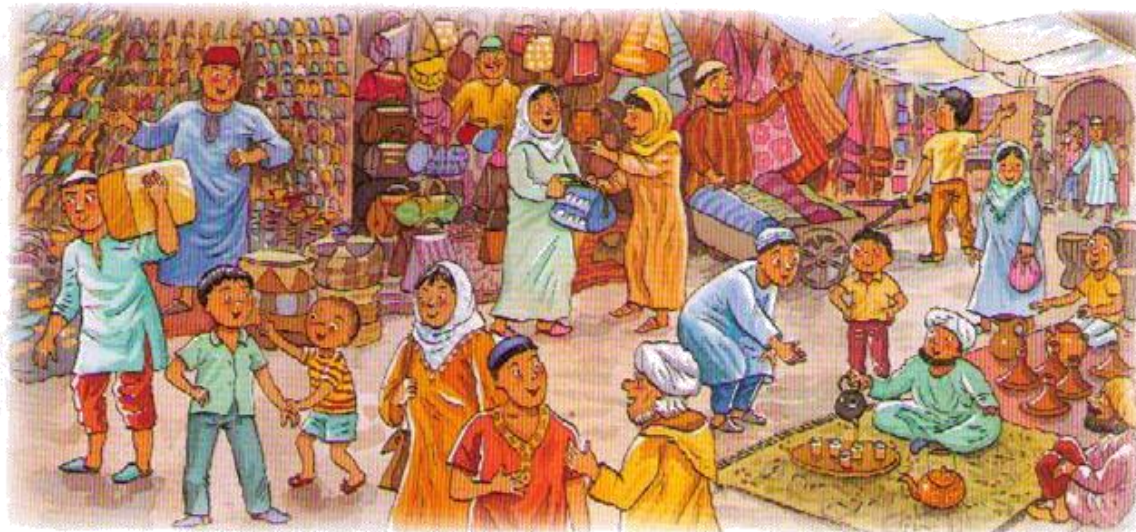
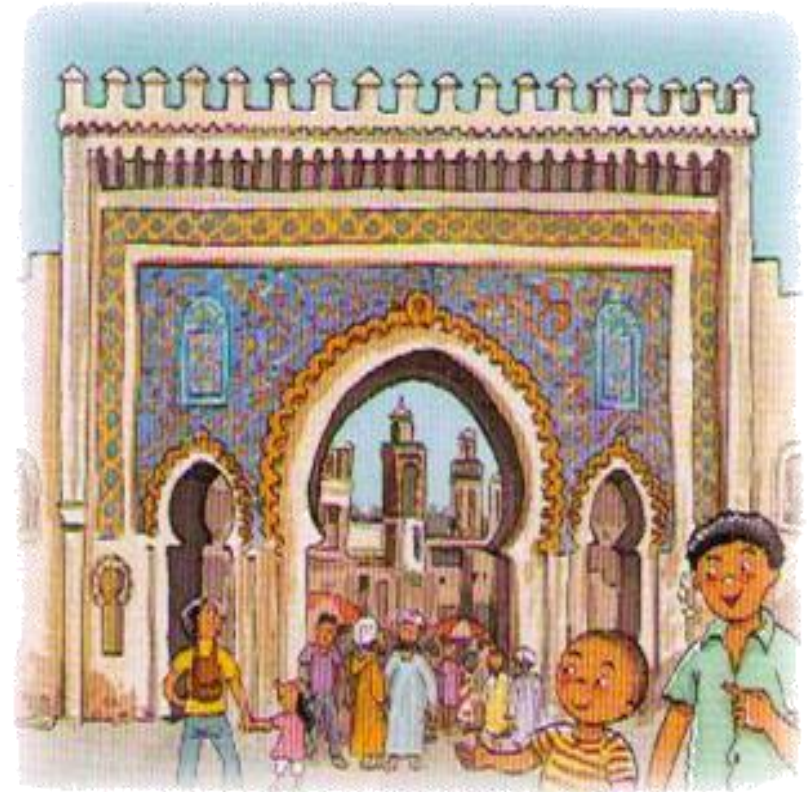
**D**e depois de todos estarem prontos, saltaram para cima do tapete e voaram em direção à medina.

- Que linda que é a cidade vista aqui de cima! Já viram que todas as casas estão pintadas de branco? – perguntou o Afonso.

- Boa observação, Afonso. De facto as casas são feitas de terra e depois são todas pintadas de branco – informou o Hassan.

- **Três, dois, um...** Chegámos ao destino! – gritou o Tamá.

Uma grande porta assinalava a entrada na medina. Os meninos deslumbrados passearam pelo **souk**, onde se reuniam artesãos e vendedores de mil e uma coisas, de muitas cores e cheiros.





No **souk**, Hassan viu uma menina de bochechas rosadas. Curioso, foi ter com ela e perguntou-lhe:

- Tu não és de cá, pois não? Eu chamo-me Hassan.

- Eu sou a Julie e sou do *Canadá*. Estou cá de férias com os meus pais – respondeu a menina das bochechas rosadas.



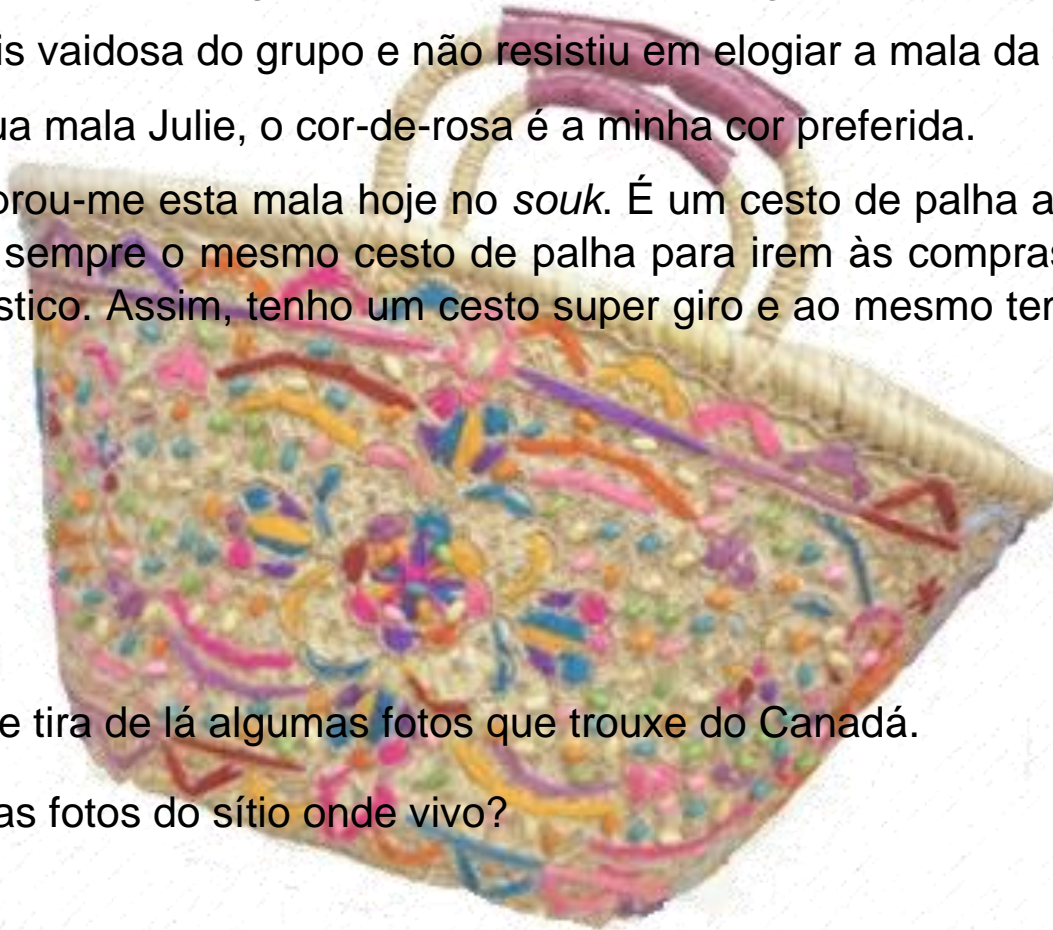
- Queres vir conhecer os meus amigos Julie? Eles também estão cá de visita como tu.

Julie conheceu os meninos portugueses e apanhou um enorme susto quando, de repente, o Tamá se apresentou:

- Olá! Eu sou o Tamá.
- Um tapete falante! E voador! – exclamou Julie, muito admirada.
- Sou um tapete com poderes mágicos, e tu, quem és? – perguntou o Tamá.

A Gabriela era a mais vaidosa do grupo e não resistiu em elogiar a mala da Julie:

- Gosto imenso da tua mala Julie, o cor-de-rosa é a minha cor preferida.
- A minha mãe comprou-me esta mala hoje no *souk*. É um cesto de palha artesanal, normalmente as pessoas utilizam sempre o mesmo cesto de palha para irem às compras em vez de gastarem muitos sacos de plástico. Assim, tenho um cesto super giro e ao mesmo tempo estou a ser amiga do *ambiente*.



Julie, abre o cesto e tira de lá algumas fotos que trouxe do Canadá.

- Querem ver algumas fotos do sítio onde vivo?



À medida que a Julie vai mostrando as fotos, fala sobre a sua terra natal:

- Eu nasci no Canadá. O Canadá fica na América do Norte e tem imensas florestas, lagos e grandes espaços verdes e brancos. Eu vivo numa casa de madeira e o inverno lá é muito longo e frio. Adoro passear de trenó e fazer ski na neve.

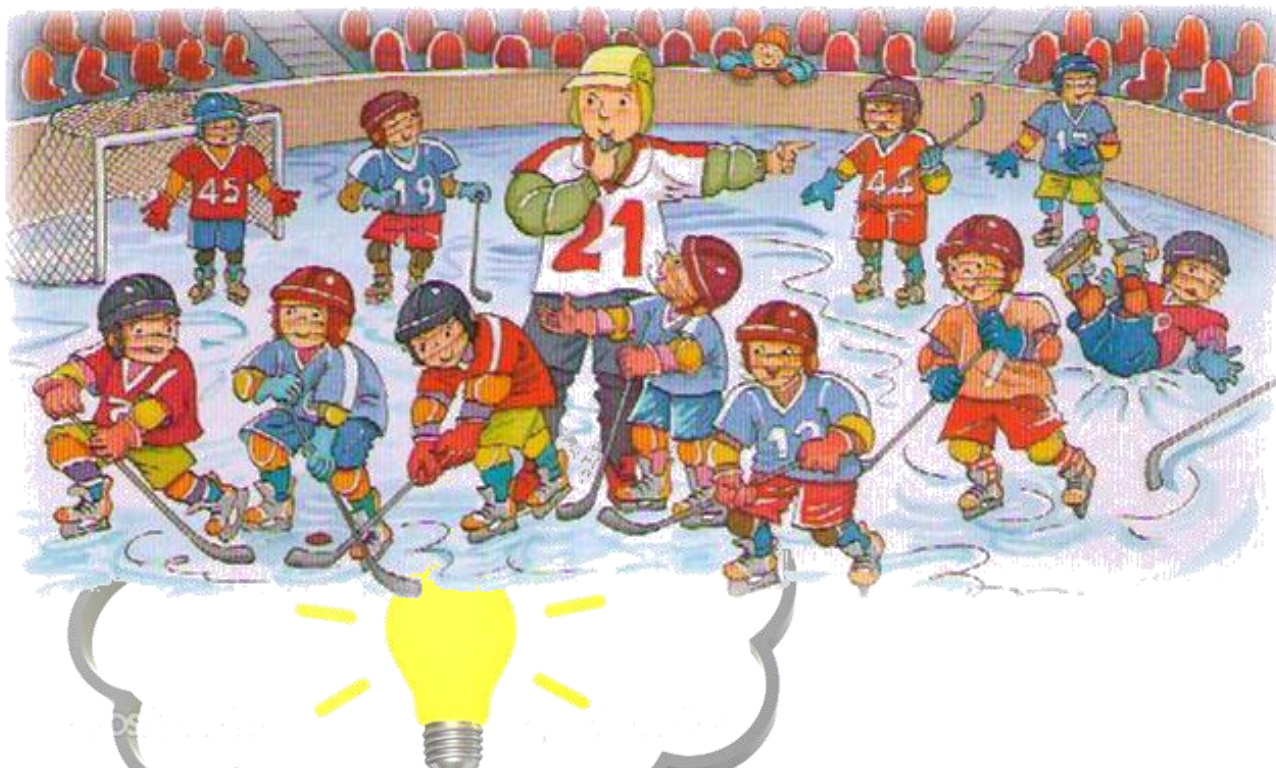
No verão, vou com a minha família para uma reserva natural à beira de um enorme lago, damos longos passeios a pé, andamos de barco e pescamos.



- Tão giro Julie, conta-nos mais sobre o Canadá. Como é a tua escola? Jogas muito à bola? – perguntou o Bruno.

- Todos os dias apanho o autocarro escolar para ir para a escola, onde aprendo a ler e a escrever em francês e inglês.

*Salut*, quer dizer olá em francês. No Canadá joga-se muito hóquei no gelo, um desporto muito popular por lá.



- Julie, Julie. Temos de ir. – avisou a mãe.

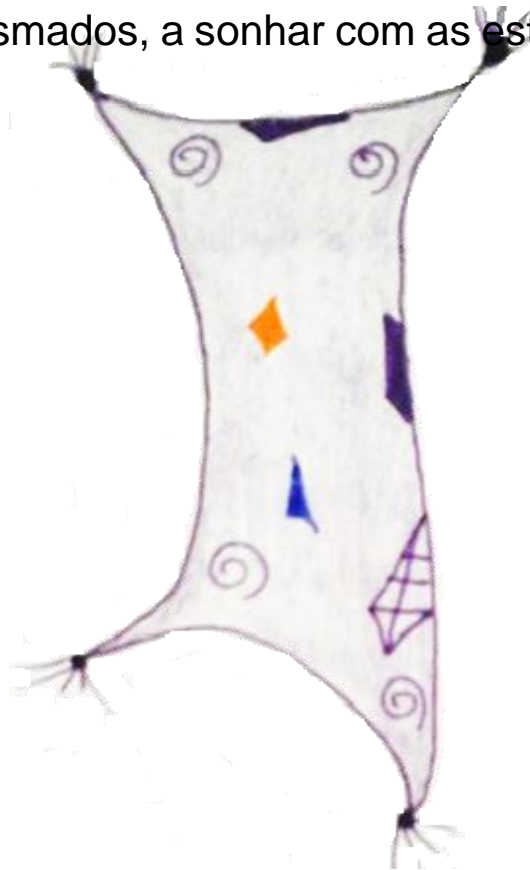


- Bem meninos, au revoir... Têm de ir visitar-me um dia destes ao Canadá – convidou a Julie.
- Adeus Julie, au revoir– disseram os amigos.

À noite, na açoteia, de barriga para o ar a olharem as estrelas, Tamá teve uma **ideia**:

- E que tal irmos visitar a Julie ao Canadá? Com os meus super poderes, consigo pôr-vos lá num instante.
- Boa ideia Tamá! – exclamou o Miguel.

Os amigos adormeceram muito entusiasmados, a sonhar com as estrelas e com um país com lagos e gelo.



#### 1.2.4 Powerpoint construído pelas crianças



Não devemos colocar o lixo no chão e devemos fazer a separação do lixo.



**NÃO DEVO DEIXAR ÁGUA A CORRER  
ENQUANTO ESCOVO OS DENTES.  
DEVO GASTAR APENAS A ÁGUA  
NECESSÁRIA À MINHA HIGIENE.**

## **Anexo 1.3.**

### **Sessão 2 – “Quem são os *Inuit*?”**

### 1.3.1 Planificação da sessão

**Data: 13 de novembro de 2014**

| Duração                        | Áreas   | Finalidades Educativas <sup>1</sup>  | Atividades/Estratégias  | Organização do grupo | Recursos   |
|--------------------------------|---|--|---|----------------------|--|
| 9h – 9h30min. (30 min.)        | □ Expressão e Comunicação   | - Promover um ambiente relacional securizante, em que a criança é valorizada e escutada contribuindo para o seu bem-estar e autoestima.  | <b>Acolhimento</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>Canção dos bons-dias</li> <li>Relatar as novidades</li> </ul>   | Grande grupo         |  |
| 9h30min. – 10h15min. (45 min.) | <ul style="list-style-type: none"> <li>Expressão e Comunicação               <ul style="list-style-type: none"> <li>Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</li> </ul> </li> <li>Formação Pessoal e Social</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Contactar com a escrita e ilustrações (do livro);</li> <li>Descobrir o prazer da leitura;</li> <li>Desenvolver a sensibilidade estética.</li> <li>Respeitar o Outro;</li> <li>Saber ouvir.</li> </ul> | <b>Animação de Leitura (Sessão 3 do projeto)</b><br><br>Depois do acolhimento será lida a da história que dará continuidade ao projeto de intervenção “Viajando no tapete mágico - Quem são os Inuit?” (cf. Anexo 1). | Grande grupo         | - Anexo 1: Planificação da Animação de Leitura;<br>- História “Quem são os Inuit?” da autoria de Rita Silva. |

<sup>1</sup> De acordo com Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

|                              |                                |   |  |  |  |
|------------------------------|--------------------------------|---|--|--|--|
| 10h15min. – 11h<br>(45 min.) | ☐ Formação<br>Pessoal e Social | - Cuidar da higiene; -<br>Perceber o porquê de se<br>lavar as mãos depois de ir à | • Higiene;<br>• Lanche da manhã;<br>☐ Recreio. |  |  |
|                              |                                | casa de banho e o porquê de<br>as lavar antes das refeições.                      |  |  |  |

|               |  |   |  |              |   |
|---------------|--|---|--|--------------|---|
| 11h-11h145min | <input type="checkbox"/> Conhecimento do Mundo<br>- Sensibilização às ciências | - Reconhecer que o estado físico da água se pode alterar por mudança da temperatura ambiente. | <p><b>Atividade “Qual o efeito da temperatura na mudança do estado físico da água?”.</b></p> <p>Para a execução da experiência, serão escolhidas cinco crianças. A primeira criança colocará um pedaço de gelo num recipiente à temperatura ambiente; a segunda criança colocará um pedaço de gelo num recipiente que terá um foco de luz apontado; uma terceira criança colocará o pedaço de gelo num recipiente que estará com dois focos de luz apontados. É importante que todos os pedaços de gelo tenham o mesmo peso e massa, assim como todos os recipientes sejam idênticos.</p> <p>Depois de explicada a atividade às crianças, estas terão de fazer as suas previsões, individualmente, através de uma ficha, onde estarão ilustradas várias situações, em que terão de escolher a que acham que irá acontecer.</p> | Grande grupo | - 5 folhas de registo;<br>- Carta de planificação;<br>- 3 pedaços de gelo com massa e volume idênticos; - 3 recipientes idênticos;<br>- 3 focos de luz. |
|---------------|--|---|--|--------------|---|

|               |                             |  |  |  |  |
|---------------|-----------------------------|--|--|--|--|
|               |                             |  | <p>Posteriormente, cada criança irá ajudar a preencher a carta de planificação da atividade.</p> <p>Após vinte minutos, o grupo irá observar as alterações que ocorreram, registrando as observações numa ficha idêntica à anterior.</p> <p>As crianças irão confrontar as ideias prévias com o que observaram e concluirão que: a temperatura influencia o estado físico da água e quanto maior a temperatura, mais rápido será a mudança do estado sólido para o estado líquido.</p> <p>Nota: Ver recursos em anexo 2.</p> |  |  |
| 11h45min.-12h | ☐ Formação Pessoal e Social | <p>- Cuidar da higiene; -<br/>Perceber o porquê de se lavar as mãos depois de ir à casa de banho e o porquê de as lavar antes das refeições.</p> | <p><b>Higiene</b></p> <p>Neste momento as crianças que almoçam no A.T.L. vão à casa de banho realizar a higiene pessoal (micção, defecação e lavar as mãos) e dirigem-se para o refeitório. As restantes crianças dirigem-se para junto dos cabides onde aguardam que as venham buscar.</p>  |  |  |

### 1.3.2 Planificação da animação de leitura

#### Identificação do livro:

##### Ficha técnica:

Título da obra: *Viajando no Tapete Mágico: Quem são os Inuit?* (adaptado do livro “Dicionário por imagens das crianças do mundo”) Autora: Ana Rita Silva.

#### Público-alvo preferencial:

Esta história destina-se preferencialmente a crianças a partir dos três anos.

A realização da atividade de animação de leitura destina-se a um grupo de 19 crianças entre os 3 e os 5 anos de idade, a frequentar a sala de atividades do Centro Escolar da Légua.

A animação será realizada na sala de atividades da instituição.

#### Ideias centrais do livro

Palavras-chave: tapete, magia, voar, Povo *Inuit*, modos de vida,...

Temas/Motivos: Estilos de vida do povo *Inuit* e degelo.

Personagens: Afonso, Bruno, Gabriela, Matilde, Miguel, Tamá, Hassan e Julie.



## Material necessário

- Tapete;
- Mapa-mundo;
- História;
- Cartão com a palavra “olá” escrita em inuktitut;
- Carta de planificação;
- 5 Folhas de registo;
- 3 pedaços de gelo com massa e volume idênticos;
- 3 recipientes idênticos; - 3 focos de luz.

## Pré-Leitura

### **Recordar os aspetos mais importantes da história lida na sessão anterior**

Inicialmente, a educadora estagiária irá propor um diálogo entre todas as crianças acerca dos assuntos mais relevantes abordados na sessão anterior.

A educadora colocará algumas questões como:

1. Lembram-se da história que contámos na segunda-feira? Falava sobre o quê ou quem?
2. O Tamá era um tapete como os outros? O que tinha de especial?
3. Tamá e os meninos viajaram para onde?
4. Quando chegaram a Marrocos, o tapete e os meninos foram ter com quem?
5. Em Marrocos as pessoas não comem como nós, quais são as diferenças? E o que costumam beber ao jantar? Nós costumamos beber chá as refeições? E comemos em mesas baixas? Também comemos com as mãos?
6. Lembram-se qual era a língua que Hassan falava com a família? Lembram-se como se chamava?
7. Como se diz “olá” em árabe?

8. Na história também entrou outra menina, como se chamava? Era de onde? Que língua falava?

### Leitura

A leitura será feita pela educadora estagiária, tendo como objeto central o livro. A leitura será feita em voz alta, de forma expressiva, pausada e bem articulada. Esta será realizada com as crianças dispostas aleatoriamente pelo espaço da manta da sala de atividades. O animador ficará de frente para as crianças, sentado numa cadeira.

### Pós Leitura

Na pós leitura é pretendido que sejam confirmadas as expectativas criadas antes da leitura, bem como a compreensão da história e das suas temáticas através da exploração do texto e das ilustrações abrindo espaço à manifestação e partilha de sentimentos e opiniões.

1. Gostaram da história?
2. Nesta aventura até onde viajaram os meninos e o Tamá?
3. Fazia frio ou calor na região ártica?
4. Quando chegaram quem conheceram?
5. Que língua falava Putilik?
6. Lembram-se como se dizia “olá” em *inuktitut*? “Olá” em *inuktitut* é assim que se escreve (aponta para um cartão) e vou colocar este cartão no nosso mapa-mundo. Na história dizia que o tapete viajou um pouco mais para cima do Canadá, se o Canadá fica aqui (aponta para a região do Canadá no mapa-mundo) onde acham que poderá ficar a região ártica?
7. Lembram-se o que o Putilik costumava fazer com o pai? E com os amigos?

8. No inverno, o Putilik costuma andar de quê? E no verão, nas lagoas, ele gosta de passear em que transporte?
9. Lembram-se que a mãe do Putilik disse que cada vez há menos gelo na região onde vivem? Porquê?
10. Então é muito importante sermos amigos do ambiente e não fazermos poluição para não prejudicar a vida de outros povos e animais nossos amigos.

### **Atividade de prolongamento**

No final será pedido ao grupo de estudo do projeto que realize a atividade experimental: “Qual o efeito da temperatura na mudança do estado físico da água?”.

## *Quem são os Inuit?*

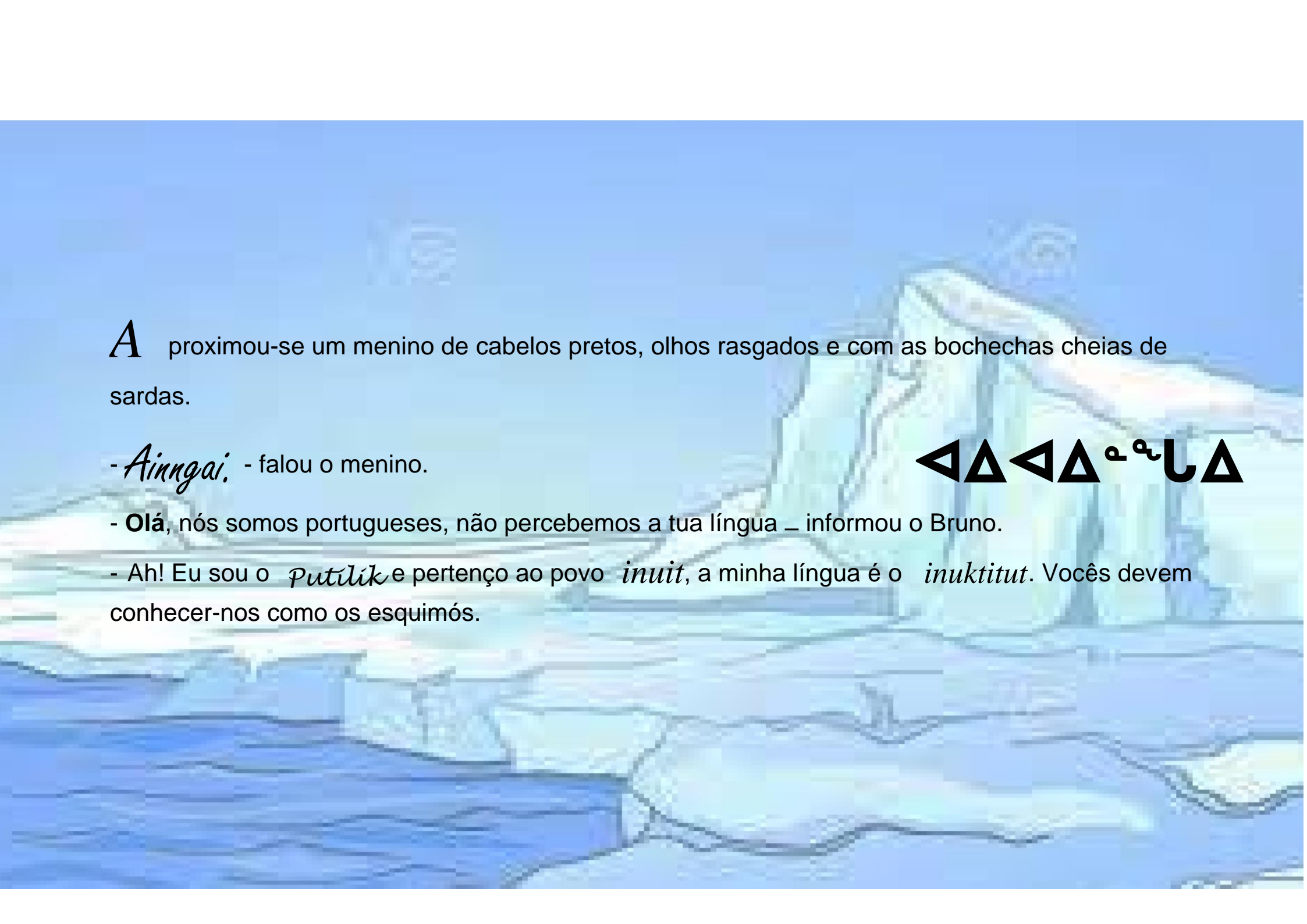
No dia seguinte, após terem comido um saboroso e saudável pequeno -almoço, os amigos despediram-se do Hassan e partiram para a sua nova aventura.

Tamá estacionou o seu tapete onde julgava ser o Canadá.

- Ai, faz tanto frio aqui! \_ Queixou-se a Matilde.
- Estou a tremer e a bater o dente! \_ tiritou o Afonso.







Aproximou-se um menino de cabelos pretos, olhos rasgados e com as bochechas cheias de sardas.

- *Ainngai.* - falou o menino.

◁△◁△<sup>e</sup>△△

- **Olá**, nós somos portugueses, não percebemos a tua língua – informou o Bruno.

- Ah! Eu sou o *Putilik* e pertenço ao povo *inuit*, a minha língua é o *inuktitut*. Vocês devem conhecer-nos como os esquimós.

- Espera aí, não estamos no Canadá? – perguntou o Bruno.
- Estão numa pequena aldeia distante, no norte do Canadá – respondeu o *Putilik*.
- Hum... não me parece que seja aqui que a Julie viva – desconfiou a Gabriela.
- Vamos conversar para dentro de casa, parecem estar com frio – convidou o *Putilik*.

Os viajantes entraram e aqueceram-se junto à lareira que *Putilik* tinha acesa.

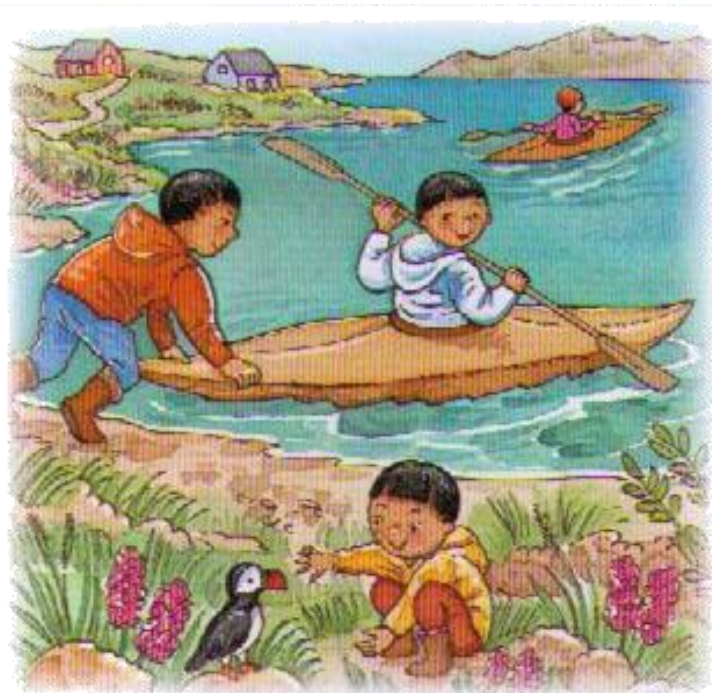
Os Inuit vivem em casas de madeira e não em iglus, como acontecia antigamente.





Naquela região o inverno é muito rigoroso e fica tudo coberto de gelo e neve. No verão, a neve dá lugar a um tapete de flores.

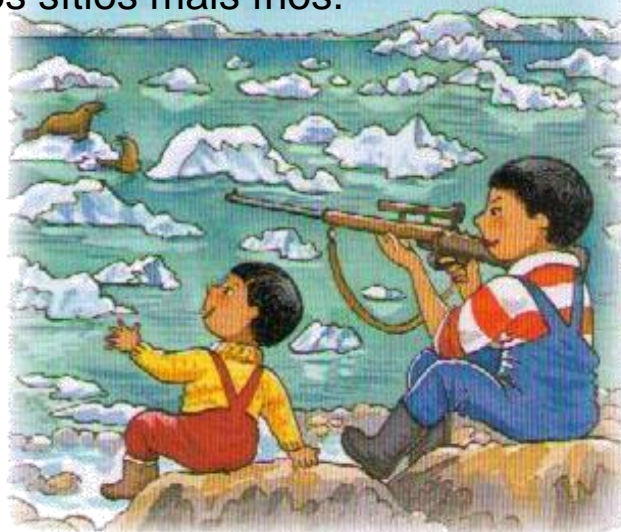
No inverno, o Putilik adora passear de mota de neve ou de trenó puxado por cães e no verão, quando o gelo derrete, ele passeia de caiaque.





O Miguel repara nas imensas fotografias que *Putilik* tinha penduradas por cima da lareira e

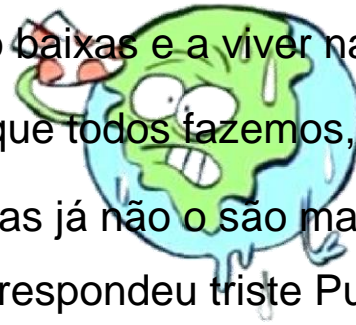
- Aqui estou eu a saltar sobre uma pele de foca esticada. Nesta, estou a caçar focas com o meu pai. Cada vez há menos focas por aqui. Desde há uns anos para cá que o gelo derrete cada vez mais e as focas e outros animais deslocam-se para outros sítios mais frios.



pergunta sobre algumas. *Putilik* mostra de perto algumas fotografias:



- O meu povo está habituado a temperaturas muito baixas e a viver na neve durante o inverno, mas a minha mãe explicou que devido à *poluição* que todos fazemos, a temperatura da Terra está a subir e zonas do mundo que deviam ser muito frias já não o são mais e isso afeta os animais e os povos que vivem nessas zonas, como o meu – respondeu triste Putilik.



- Porque *derrete* o gelo? Está tão frio aqui – perguntou o Afonso.

Afeta o teu povo, como? Até gosto mais do calor – disse a Gabriela.

- Sabes Gabriela, desde há muitos, muitos anos que o meu povo habita esta região fria e já estamos habituados a viver com o frio. O aumento da temperatura faz ficar mais calor e nós não estamos habituados a estas temperaturas altas. Não estamos nós, nem os animais que aqui habitam... Esses até podem morrer!



- Que horror! – exclamou a Gabriela – De facto temos de mudar certos comportamentos menos corretos que temos com o planeta porque isso afeta a vida dos animais e dos nossos amigos.

**1.3.4 Recursos materiais da atividade experimental: “Qual o efeito da temperatura na mudança do estado físico da água?”**

Carta de planificação

| <b>Carta de planificação</b>   |  |  |  |
|--------------------------------|--|--|--|
| <b>O que vamos precisar...</b> |  |  |  |
|                                |  |  |  |

**O que vamos observar...**

|  |
|--|
|  |
|--|

**O que vamos mudar...**

|  |
|--|
|  |
|--|

**O que vamos fazer...**

|  |
|--|
|  |
|--|

**O que vamos manter...**

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
|  |  |  |  |
|  |  |  |  |

|  |   |  |   |
|--|---|--|---|
|  <p>O cubo de gelo</p>     |  |  |  |
| <p>Não derrete.</p>       |   |  |   |
| <p>Derrete em parte.</p>  |   |  |   |
| <p>Derrete muito.</p>     |   |  |   |

Folha de registo



Nome: \_\_\_\_\_ Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

Folha de registo

O que acontece ao gelo quando aumenta a temperatura?



Antes da experimentação...

Eu penso que...

Prát



Depois da experimentação...



|  |   |  |   |
|--|---|--|---|
| <br>O cubo de gelo   |  |  |  |
| Não derreteu.       |   |  |   |
| Derreteu em parte.  |   |  |   |
| Derreteu muito.    |   |  |   |

## Anexo 1.4.

### Sessão 3 – “Caça ao Tesouro: Tesouros Linguísticos e Culturais”



### 1.4.1 Planificação da sessão 3

**Data: 19 de novembro de 2014**

| <b>Duração</b>             | <b>Áreas</b>                | <b>Finalidades Educativas<sup>4</sup></b>  | <b>Atividades/Estratégias</b>  | <b>Organização do grupo</b> | <b>Recursos</b> |
|----------------------------|-----------------------------|--|--|-----------------------------|-----------------|
| 9h – 9h30min.<br>(31 min.) | • Expressão e Comunicação   | - Promover um ambiente relacional securizante, em que a criança é valorizada e escutada contribuindo para o seu bem-estar e autoestima.  | <b>Acolhimento</b> <ul style="list-style-type: none"><li>• Canção dos bons-dias</li><li>• Relatar as novidades</li></ul>   | Grande grupo                |                 |
| 9h30min. – 11h45           | • Expressão e Comunicação   | - Alargar situações de comunicação permitindo às crianças dominar progressivamente a comunicação como emissores e recetores.             | <b>Saída: Visita ao Centro Cultural de Ílhavo</b><br>Atividade dinamizada pela Câmara Municipal de Ílhavo.   | Grande grupo                |                 |
| 11h45min.-12h              | • Formação Pessoal e Social | - Cuidar da higiene;<br>- Perceber o porquê de se lavar as mãos depois de ir à casa de banho e o porquê de as lavar antes das refeições. | <b>Higiene</b><br>Neste momento as crianças que almoçam no A.T.L. vão à casa de banho realizar a higiene pessoal (micção, defecação e lavar as mãos) e dirigem-se para o |                             |                 |

---

<sup>4</sup> De acordo com Orientações Curriculares para a Educação Pré-Escolar.

|                |   |  |  |               |  |
|----------------|---|--|--|---------------|--|
|                |   |  | refeitório. As restantes crianças dirigem-se para junto dos cabides onde aguardam que as venham buscar.  |               |  |
| 13h30min – 14h | <ul style="list-style-type: none"> <li>Expressão e Comunicação               <ul style="list-style-type: none"> <li>Domínio da linguagem oral e abordagem à escrita</li> </ul> </li> <li>Formação Pessoal e Social</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Promover um ambiente relacional securizante, em que a criança é valorizada e escutada contribuindo para o seu bem-estar e autoestima.</li> <li>Reconhecer a escrita.</li> <li>Saber ouvir;</li> <li>Respeitar o Outro.</li> </ul>                   | <p><b>Acolhimento</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>Conversa com as crianças sobre o que almoçaram e sobre a atividade realizada de manhã (que alimentos surgiram no almoço destas);</li> <li>Marcação das presenças no respetivo quadro.</li> </ul>  | Grande grupo  | <ul style="list-style-type: none"> <li>Mapa de presenças;</li> <li>Canetas de filtro.</li> </ul> |
| 14h – 15h10min | <ul style="list-style-type: none"> <li>Conhecimento do Mundo               <ul style="list-style-type: none"> <li>Educação ambiental</li> </ul> </li> <li>Expressão e Comunicação               <ul style="list-style-type: none"> <li>Formação Pessoal e Social</li> </ul> </li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>Identificar e adotar comportamentos sustentáveis;</li> <li>Compreender a importância de preservar o ambiente.</li> <li>Respeitar o ambiente;</li> <li>Saber ouvir;</li> <li>Respeitar as regras;</li> <li>Demonstrar espírito de equipa.</li> </ul> | <p><b>Caça ao tesouro</b></p> <p>Inicialmente, as crianças do grupo serão divididas em quatro grupos. Na caça ao tesouro, cada grupo terá de descobrir diversos cartões sobre aspetos que foram abordados ao longo das sessões. Os cartões terão imagens alusivas a aspetos culturais e linguísticos. De seguida, as crianças terão de agrupar os cartões por país e no final, localizar e colocar em duas cartolinas os cartões respeitantes a cada país (cf. Anexo 1.4.2).</p> | Pequeno grupo |  |

|                       |  |  |  |              |  |
|-----------------------|--|--|--|--------------|--|
| 15h10min-<br>15h30min | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expressão e Comunicação</li> <li>• Formação Pessoal e Social</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Promover um ambiente relacional securizante, em que a criança é valorizada e escutada contribuindo para o seu bem-estar e autoestima.</li> <li>- Aceitar e respeitar todas as opiniões;</li> <li>- Desenvolver o espírito crítico;</li> <li>- Saber ouvir.</li> </ul> | <p><b>Reflexão</b></p> <p>Na área da manta, as crianças sentar-se-ão e refletirão sobre o que correu bem e/ou menos bem durante o dia.</p> | Grande grupo |  |
|-----------------------|--|--|--|--------------|--|

### 1.4.2 Mapas de cada equipa para a caça ao tesouro

#### Anexo 1 – Mapas

MAPA

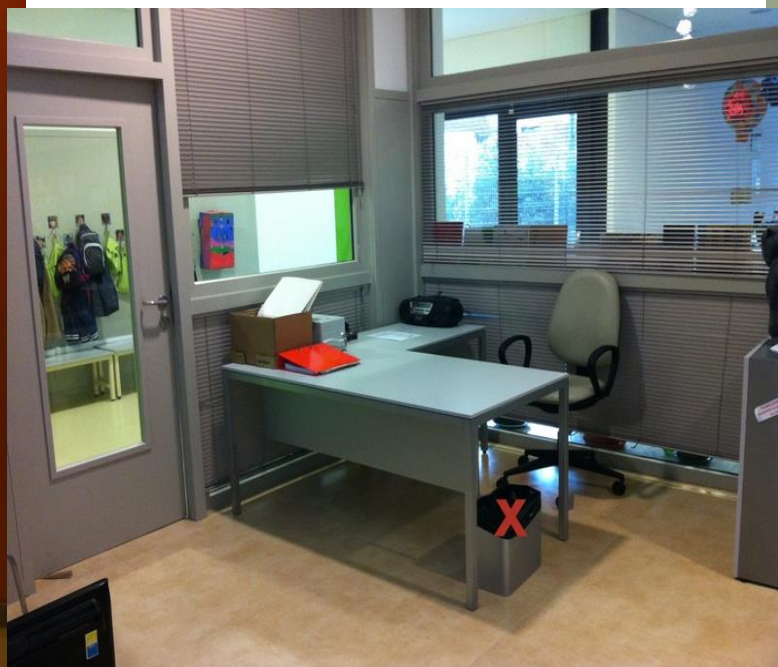


# MAPA

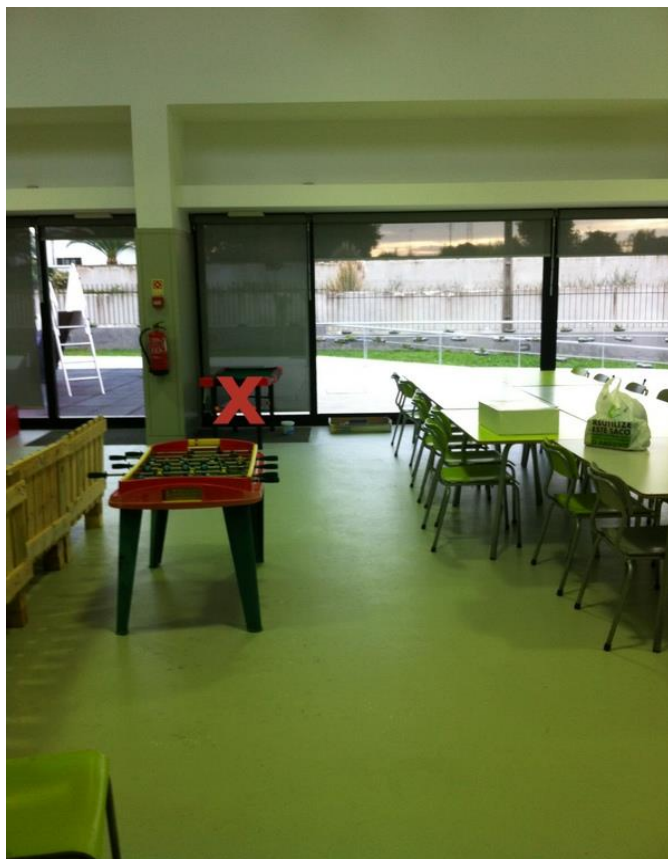




# MAPA



# MAPA



### 1.4.3 Cartões com aspetos culturais e linguísticos das sessões anteriores

